

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

JOSIANE DE CASSIA BRITO FERREIRA

A PARTICIPAÇÃO DAS MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM  
ESCOLAS PÚBLICAS A PARTIR DE FONTES BIBLIOGRÁFICAS

CURITIBA

2019

JOSIANE DE CASSIA BRITO FERREIRA

A PARTICIPAÇÃO DAS MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NOS  
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EM ESCOLAS  
PÚBLICAS A PARTIR DE FONTES BIBLIOGRÁFICAS

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, no Curso de Pós-Graduação, em Educação, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Cristina Carta Cardoso de Medeiros.

Coorientadora: Profa. Dra. Maria Regina Ferreira da Costa.

CURITIBA

2019

Ficha catalográfica elaborada pelo Sistema de  
Bibliotecas/UFPR-Biblioteca do Campus Rebouças  
Maria Teresa Alves Gonzati, CRB 9/1584  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ferreira, Josiane de Cassia Brito.

A participação das meninas nas aulas de educação física nos  
anos finais do ensino fundamental e médio em escolas públicas a  
partir de fontes bibliográficas. / Josiane de Cassia Brito Ferreira –  
Curitiba, 2019.

115 f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Setor  
de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

Orientadora: Profª Drª Cristina Carta Cardoso de Medeiros

Coorientadora: Profª Drª Maria Regina Ferreira da Costa

1. Educação física – Estudo e ensino. 2. Educação de mulheres.  
3. Ensino fundamental. 4. Ensino médio. 5. Escolas públicas. I.  
Título. II. Universidade Federal do Paraná.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR SETOR DE EDUCACAO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001016001P0

### TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da Dissertação de Mestrado de **JOSIANE DE CASSIA BRITO FERREIRA**, intitulada: **A PARTICIPAÇÃO DAS MENINAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS A PARTIR DE FONTES BIBLIOGRÁFICAS**, após terem inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua

APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de Mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

Curitiba, 28 de Maio de 2019.

  
CRISTINA CARTA CARDOSO DE MEDEIROS  
Presidente da Banca Examinadora

  
ANA LETICIA PADESKI FERREIRA  
Avaliador Externo (UNIBRASIL)

  
MARYNELMA CAMARGO GARANHANI  
Avaliador Interno (UFPR)

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pelo fôlego de vida a cada manhã.

Aos meus pais, Josué e Neuci, pelo apoio para que eu concluísse mais esta etapa.

Aos meus irmãos, Josué Jr e Deivid. À minha irmã, Fernanda por estar sempre ao meu lado.

Ao Marcelo Alberto pela força e conversa acalentadora nos momentos de desânimo.

Às minhas orientadoras Professoras Cristina e Maria Regina, muito obrigada pela paciência, orientação, puxões de orelha e ensinamentos que carregarei para a vida.

Aos amigos e aos colegas do mestrado.

À universidade Federal do Paraná, pelo acolhimento desde a graduação.

À CAPES pelo incentivo à pesquisa.

E por fim, a todos que acreditam que o tema gênero deve ainda e a todo tempo ser discutido, problematizado e pesquisado.

*“Sei que às vezes uso palavras repetidas. Mas quais são as palavras que nunca são ditas?”*

*Legião Urbana, 1986.*

## RESUMO

O presente estudo teve como finalidade problematizar a participação das meninas nas aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas públicas a partir de fontes bibliográficas. Para tanto, foram recenseadas fontes bibliográficas nas bases de dados do Banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e as revistas indexadas nas bases da SCIELO e Google Acadêmico. Foram selecionadas trinta e duas pesquisas, destas, nove foram escolhidas para posterior análise. Com a leitura minuciosa, cinco trabalhos não atenderam a temática da pesquisa referente à participação das meninas nas aulas de Educação Física do último ano do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Desse modo foram analisados os trabalhos de Costa Júnior (2016), Andrade e Devede (2006), Aguiar (2014) e Souza Júnior (2003). A partir do exame e análise das fontes bibliográficas, foi possível identificar motivos que tornaram as meninas ATUANTES e INERTES. Dentre eles estão, a falta de habilidade das meninas em relação aos conteúdos das aulas, a exclusão por parte das próprias meninas e a falta de dedicação do professor em relação a aulas que contemplem também as meninas.

Palavras-chave: Educação Física, Ensino Médio, Participação Feminina, Gênero.

## **ABSTRACT**

The present study aimed to problematize the participation of girls in physical education classes in the last year of Elementary and Secondary Education in public schools from bibliographic sources. For this purpose, bibliographic sources were registered in the databases of the Bank of Theses and Dissertations of the Coordination of Improvement of Higher Education Personnel (CAPES) and the journals indexed in the bases of SCIELO and Google Academic. Thirty-two studies were selected, of which nine were chosen for further analysis. With careful reading, five papers did not answer the research question regarding the participation of girls in Physical Education classes of the last year of elementary and high school. In this way the work of Costa Júnior (2016), Andrade and Devide (2006), Aguiar (2014) and Souza Júnior (2003) were analyzed. From the examination and analysis of the bibliographic sources, it was possible to identify reasons that made the girls ACTIVE and INACTIVE. Among them are the lack of ability of the girls in relation to the contents of the classes, the exclusion by the girls themselves and the lack of dedication of the teacher in relation to classes that also contemplate the girls.

Key-words: Physical Education, Secondary Education, Women's Participation, Gender.



## LISTA DE SIGLAS

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação.

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

UFPR – Universidade Federal do Paraná

DEF – Departamento de Educação Física

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MP 746 – Medida Provisória 746

DOU – Diário Oficial da União

RJ – Rio de Janeiro

SCIELO – Scientific Eletronic Library Online

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UNESP – Universidade do Estado de São Paulo

FIEP – Federação das Indústrias do Estado do Paraná

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UESC – Universidade Estadual de Santa Cruz

UFG – Universidade Federal de Goiás

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

ULBRA – Universidade Luterana do Brasil

UFLA – Universidade Federal de Lavras

UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro

UFPEL – Universidade Federal de Pelotas

UNINOVE – Universidade Nove de Julho

USP – Universidade de São Paulo

ENFOPE – Encontro Internacional de Formação de Professores

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Títulos Extraídos de Compilação

QUADRO 2 – Títulos Extraídos pelo Resumo Separados para Análise

QUADRO 3 – Títulos Analisados

QUADRO 4 – Trabalhos Consultados

QUADRO 5 – Pontos em comum entre fatores de Participação e não Participação

## SUMÁRIO

2. GÊNERO, DISCUTINDO O CONCEITO.....	18
2.1. EDUCAÇÃO DO CORPO: educação escolar. ....	18
2.2. GÊNERO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE. ....	27
3. CONSTRUÇÃO CULTURAL DO CORPO FEMININO.....	37
3.1. SER MULHER NA HISTÓRIA: inferioridade construída.....	37
4. EDUCAÇÃO FÍSICA: A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA NO AMBIENTE ESCOLAR E A ESPECIFICAÇÃO DO ENSINO MÉDIO. ....	48
5. TRABALHOS E PRODUÇÕES.....	67
Quadro 1: Títulos extraídos de compilação. ....	67
Quadro 2: Títulos extraídos pelo resumo separados para análise.....	71
5.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS TRABALHOS.....	73
5.1.1- Inclusão, exclusão e participação: exposição, feminilidade, risco e motivação.....	75
5.1.2- Alguém que me ajude a aprender a jogar. ....	77
5.1.3- Aula de Educação Física, ou tempo livre? ....	79
5.1.4- Ela é mulher feminina!.....	86
5.2. QUADROS.....	95
6. DISCUSSÃO.....	98
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	105
8. REFERÊNCIAS.....	110

## 1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A inquietação da autora dessa dissertação sobre o tema das relações de gênero nas aulas de Educação Física, especificamente a participação das meninas no Ensino Médio, vem de muito antes da graduação, nos tempos de escola ainda. Nos anos iniciais de trajetória escolar, as aulas de Educação Física eram apenas brincadeiras em que todos participavam, meninos e meninas. Na sexta série do ensino fundamental foi possível perceber que existiam diferenças com as meninas que antes brincavam juntas. Algumas delas diziam: agora sou mocinha, não posso mais ficar brincando com os meninos. Cada ano que se passava, cada série a mais e menos meninas participavam das aulas de Educação Física.

Ao chegar no Departamento de Educação Física (DEF) da Universidade Federal do Paraná (UFPR), onde se deu início o curso de bacharelado e na sequência a permanência para o curso de licenciatura, logo percebeu-se de forma sutil, que o número de alunas era menor que o de alunos. Em outro momento identificou-se que as aulas de esportes como voleibol, futsal, basquetebol, e etc., eram ministradas por professores, e a aula de dança e ginno rítmicas majoritariamente por professoras. Este é outro aspecto que também chamou a atenção desta autora que há mais professores que professoras<sup>1</sup>no curso em questão.

Durante o curso de Educação Física haviam disciplinas de estágio obrigatório e outras que os alunos e alunas deveriam ir a escolas para fazer observações sobre os docentes e suas práticas. Nestas disciplinas o foco não era a participação dos alunos e alunas nas aulas, no entanto isso era algo que chamava atenção. Entre uma

---

<sup>1</sup> Há no Departamento 15 professoras e 22 professores. Dado obtido no site do Departamento de Educação Física da Universidade Federal do Paraná. ([www.bio.ufpr.br/portal/def/docentes](http://www.bio.ufpr.br/portal/def/docentes))

disciplina e outra, transitou-se por cinco escolas públicas e em regiões diferentes da cidade de Curitiba - Paraná. As turmas observadas foram entre quinto ano do ensino fundamental até o terceiro ano do Ensino Médio. Em cada escola, em cada turma o que saltava aos olhos era que as meninas, assim como no tempo de escola vivenciado como aluna, não eram participativas nas aulas de Educação Física. Tal fato desperta ainda mais interesse, pois mesmo que não tenham passados tantos anos, os tempos são outros, assim como os pensamentos e comportamentos. Desta forma, isso leva ao questionamento sobre as razões para esse fenômeno ainda ocorrer.

No decorrer do curso de licenciatura, houve a participação em uma disciplina com a temática *Gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física e nos esportes*. Discutiu-se possibilidades de explicação para essas atitudes das meninas. Pode-se compreender que existem outros fatores que fazem das meninas resistentes às aulas de Educação Física. A cultura é um desses fatores, ou seja, a forma com que as meninas são educadas, as prioridades que lhe são impostas, as fazem de um modo geral rejeitar o envolvimento nas aulas. Decidiu-se então buscar entender de que forma isso ocorre, realizando leituras que possibilitaram perceber um quadro mais ampliado, levando em consideração outros estudos e pesquisadores que observaram o mesmo fenômeno. Partindo destas pesquisas, pôde-se constatar que, em hipótese, há diferença na participação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física. Contudo, o foco da presente pesquisa é a não participação das meninas.

Deste modo, surgiu a questão problema desta dissertação, a saber, como é problematizada a participação das meninas nas aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio em escolas públicas a partir do exame de fontes bibliográficas?

Tendo isso em vista, o objetivo geral foi verificar de que forma a construção de gênero pode interferir na participação das meninas nas aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas, a partir do exame de fontes bibliográficas.

Os objetivos específicos foram:

1. Averiguar como as fontes bibliográficas abordam a Educação Física nos anos finais no ensino fundamental e ensino médio e como ocorre a participação das meninas neste grau de escolarização especificamente;
2. Investigar e analisar em teses, dissertações e artigos sistematizados sobre pesquisas, a interpretação dos autores sobre a participação das meninas nas aulas de Educação Física nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas públicas.

Neste contexto, justifica-se esta pesquisa quando se reflete sobre o cenário verificado em diversas discussões sobre o tema da participação feminina nas aulas de Educação Física. Nestes debates, evidencia-se que as meninas vão à escola com roupas que não lhes permitem ou lhes dão condição de alguma prática nas aulas de Educação Física (DEVIDE; ANDRADE, 2006). Além disso as estudantes se sentem muito mais frágeis e menos habilidosas que os meninos. Este é um discurso que é inculcado socialmente desde os primeiros anos, tanto na escola, quanto culturalmente construído, fazendo com que as meninas desenvolvam outras habilidades corporais diferentes das dos meninos (DAOLIO, 1995). Há também o preconceito com as meninas que participam das aulas e atividades como os meninos, sendo mesmo em tenra idade, vistas como “estranha”, seja por sua vestimenta ou pela movimentação

corporal. Meninos, dependendo da habilidade motora, também não participam das aulas (VIANNA & FINCO, 2008; MENNESSON, 2000).

Assim, é relevante esse tipo de estudo para auxiliar o desvelar de situações naturalizadas por regras tácitas, em que se propiciem reflexões, a partir de dados validados pela comunidade científica, que possam realizar um movimento de transmutação da realidade observada.

Metodologicamente, optou-se por realizar uma pesquisa em vários níveis. Iniciou-se com um estudo piloto e a proposta de observação de aulas de Educação Física em uma escola da rede estadual de ensino de Curitiba. Esse espaço foi escolhido por referências obtidas no grupo de estudos sobre o tema gênero e sexualidade na escola nas aulas de Educação Física da UFPR no Departamento de Educação Física. O seu diferencial era que se tratavam de aulas em que as meninas participavam de maneira não usual para a faixa etária e pelas atividades propostas. Em princípio a ideia era analisar a prática pedagógica do professor responsável pelas turmas e suas opções metodológicas. O período de observação foi de junho a novembro de 2017, verificando aulas das turmas de 6º, 1º anos do ensino médio e contra turno escolar. Das observações foi possível identificar que as meninas são muito participativas nas aulas e o professor trabalha de forma a incluir todos e todas nas atividades. Entretanto ainda que a participação das meninas seja efetiva durante as aulas até mesmo em atividades ditas masculinizadas como futebol, não foi possível identificar uma metodologia com diferencial que pudesse ser a principal responsável pela participação das meninas. Diante do exposto e com as leituras realizadas, a pesquisa foi redirecionada.

Assim elegeu-se um estudo sobre o tema em fontes bibliográficas, não aos moldes de estado da arte, por não contar com parâmetro de exaustão, recorte temporal definido e por não se tratar de um esforço inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema, à luz de categorias. Também não se tem como compromisso responder sobre que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, como as pesquisas desta natureza são caracterizadas por Ferreira (2002). O objetivo é, realizar uma pesquisa em que, por inclusão, as fontes fossem agregadas pelo significado do seu conteúdo e contribuição para responder à questão problema (FERREIRA, 2002)

Primeiramente buscou-se no catálogo de teses e dissertações do banco de dados da CAPES trabalhos defendidos referentes ao tema. Utilizou-se como elementos para busca:

1. Palavras chave: gênero, Educação Física, ensino médio.

Os critérios para a seleção dos trabalhos encontrados foram:

1. Título do trabalho: que tivessem relação com o tema.
2. Programa de pós-graduação: somente de programas de pós-graduação em Educação ou Educação Física.

As fontes de busca dos artigos, foram as revistas eletrônicas indexadas nas bases do Scielo e Google Acadêmico e nas principais publicações, no sentido de impacto, da área de Educação Física a partir dos mesmos descritores utilizados para a localização das teses e dissertações.

Além disso, esta investigação envolveu um segundo nível de análise. Foram selecionadas nove fontes entre teses, dissertações e artigos para um exame mais



minucioso das informações, bem como categorização dos achados que auxiliaram na resposta argumentada da questão problema.

Desta forma esta dissertação se apresenta organizada da seguinte maneira: Capítulo 1, Considerações Iniciais, consiste na apresentação das motivações para a realização da presente pesquisa, a questão problema norteadora e seus passos iniciais; no Capítulo 2 trata das discussões das relações gênero com autoras e autores clássicos e contemporâneos; a educação escolar para as meninas e a educação do corpo.

No capítulo 3, é abordada a construção cultural do corpo feminino, como a cultura interfere diretamente na forma de ser mulher, como ocorre a construção da inferioridade feminina em relação aos homens, como a mulher é construída em meio a educação cultural e como isto se torna naturalizado desde a infância. O quarto capítulo trata das formas de participação das meninas nas aulas de Educação Física, traz a constituição da disciplina no ambiente escolar, como a disciplina integrou as mulheres, suas funções e proibições e também como é a disciplina no Ensino Médio.

No capítulo 5, são abordados os trabalhos e produções acadêmicas analisados com as discussões sobre os resultados encontrados. Num primeiro momento da pesquisa foram realizadas buscas em bancos de dados e indexadores de revistas trabalhos com a temática da Participação Feminina nas Aulas de Educação Física no Ensino médio, após isso e um refinamento das buscas, também a leitura dos resumos das pesquisas selecionadas, a amostra para análise era de nove trabalhos, com a leitura minuciosa destes trabalhos acabaram ficando quatro pesquisas, um artigo e três dissertações para compor a análise e posterior discussão. No capítulo 6 estão as considerações finais da presente pesquisa, com seus principais achados.

## 2. GÊNERO, DISCUTINDO O CONCEITO.

Neste capítulo trato da educação do corpo, da linguagem como forma de compreender o mundo e as implicações que as ideias dos modos de ser menino e menina implicaram na educação escolar. Discute-se a construção cultural do corpo feminino e a inferioridade de tal corpo em relação ao homem e como a educação cultural formata, com o passar do tempo, os modos de ser mulher. Recorro ao conceito de gênero em Louro (1997) para compreender as reivindicações das mulheres pelo direito ao voto, estudo, liberdade feminina, etc. Ao mesmo tempo que ilustro que há uma contra argumentação referente as diferenças biológicas, isto é, as naturalizações dos modos de ser mulher e inferiorização.

### 2.1. EDUCAÇÃO DO CORPO: educação escolar.

O modo de educar meninos e meninas é distinto. A partir do momento em que nasce se recebe a influência social que irá condicionar a maneira de estar e de ver o mundo (MORENO, 1999). Simone de Beauvoir (2016) em sua obra *O Segundo Sexo* relata que a identidade feminina é construída desde o nascimento, a menina deve ser o espelho de sua mãe, devendo obediência ao pai. É através de censuras, de imagens e de palavras que as meninas descobrem o sentido das palavras “bonita e feia”, aprendem desde cedo que para agradar precisam ser bonitas, para isso buscam assemelhar-se a alguma imagem, muitas vezes comparando-se às princesas dos contos de fadas. A menina é tratada como uma boneca viva, desta forma aprende que precisa se “fazer de objeto”. O narcisismo na mulher parece algo inato, um misterioso instinto feminino, por isso Beauvoir argumenta que as características comumente conhecidas como naturais da mulher nada tem de naturais (BEAUVOIR, 2016).

Este processo de naturalização, de acordo com Bourdieu (2011) ocorre por uma força simbólica que age sobre os corpos. Tal ato acontece como que por magia, sem coerção física, mas com o apoio de predisposições colocadas como molas propulsoras. Nessa perspectiva, o autor esclarece que o ser humano submisso é destituído do poder de dar sentido a própria vida. A dominação é construída por homens e mulheres que replicam a discriminação, por vezes sem perceberem, tal como salienta o autor sobre a dominação simbólica masculina. Essa dominação se esconde por detrás de uma cortina cultural, repleta de valores e percepções distorcidos, que ditam os comportamentos sociais vistos como naturais ou normais e os disseminam, sem levarem em conta os desejos e as capacidades da mulher, que é dotada das mesmas faculdades mentais e intelectuais que o homem (BOURDIEU, 2010;2011).

No que concerne à linguagem, Moreno (1999) assinala que é uma forma de aprendizagem do mundo em categorias e as palavras são a maneira de agruparmos nosso pensamento, por exemplo, os bebês aprendem que existem um pai e uma mãe, depois que existem meninos e meninas, isto antes mesmo de saber que existem pessoas, que é o modo de se dirigir a todos. Há diferentes modos de diferenciar as pessoas, mas nosso idioma priorizou a característica sexo para esta diferenciação, dando-lhes um nome específico.

A linguagem representa o sistema de pensamento coletivo, e representa também o modo como este pensamento é impresso e reproduzido em grande parte do modo de pensar, sentir e agir de cada sociedade. Essa reprodução é inconsciente. Uma mãe quando ensina a filha a falar, não tem consciência de que além de ensiná-la a comunicar-se com o mundo, está lhe ensinado também um sistema de

interpretação que indica que há coisas iguais e que recebem nomes iguais e coisas diferentes que recebem nomes diferentes. A menina faz parte deste mundo e está incluída numa categoria, é uma menina e com o passar do tempo aprenderá o que isto significa (MORENO, 1999).

Conforme Daolio (1995), as meninas quando nascem, trazem aos pais e mães, toda uma expectativa de delicadeza e cuidados. Quando ganham brinquedos, por exemplo, ao invés de bolas ou chuteiras são bonecas ou utensílios domésticos em miniatura. Também são estimuladas a ficarem junto com suas mães e aprendem os bons modos e a serem delicadas. São preservadas das brincadeiras nas ruas, pois estas são consideradas brincadeiras de meninos. Não devem suar ou sujar-se e permanecer em casa para auxiliar nos afazeres domésticos, coisa que lhes serão úteis ao tornarem-se mães e esposas. A construção cultural do corpo feminino faz com que a maioria das meninas se distanciem das práticas corporais. Há uma construção cultural do corpo, que define e coloca em prática de acordo com especificidades culturais de cada sociedade, isto é, os locais que cada um pode ou deve ocupar na sociedade. Há, desta forma, a valorização de determinados comportamentos em oposição a outros, construindo um conjunto de modos de agir de cada sociedade (DAOLIO, 1995).

Faria e Nobre (2003) relatam em sua pesquisa que os papéis<sup>2</sup> de homens e mulheres, influenciam nas formas de agir e salientam que estas não existem de fato. O que existem são representações culturais que se destinam a este ou aquele sexo.

---

<sup>2</sup> Papéis: seriam basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar. Através do aprendizado de papéis, cada um/a deveria conhecer o que é considerado adequado (e inadequado) para um homem ou uma mulher numa determinada sociedade, e responder a essas expectativas (LOURO, p. 24).

Na divisão sexual do trabalho, o homem é responsável pela economia familiar, é ele quem deve “trazer o sustento para casa”, já para a mulher a função é de reprodução, do cuidado da sobrevivência de todos. As habilidades motoras finas, a paciência, que são características ditas femininas ou dádivas naturais da feminilidade, não o são de fato, uma vez que para que se adquira essas habilidades há necessidade de um treinamento em que as meninas são submetidas desde muito pequenas quando suas tarefas são direcionadas para tais habilidades. É no seio familiar que a criança começa a aprender o que é ser homem e o que é ser mulher. É ao observar a atitude de pai e mãe que a criança começa a ter noções dos papéis de um e outro sexo na sociedade, além da divisão de papéis, incluindo também, todas as formas de construção social, cultural e linguística onde se diferenciam homem e mulher (FARIA; NOBRE, 2003).

Por exemplo, a educação para as mulheres em Portugal era considerada pecaminosa. No Brasil, esta herança trouxe diversos danos à educação feminina brasileira. A imagem de mulher ideal era a de mulher honrada e dedicada, que controla seus maus instintos, recatada, que ocultava seu corpo, reprimia sua sexualidade e a utilizava para a procriação. Havia centros de cultura feminina, eram instituições, geralmente religiosas como os conventos, que se preocupavam primeiramente em guardar a honra e a virtude da mulher e em ensinar-lhes as prendas domésticas.

Estas instituições eram internatos de moças e mulheres. As famílias patriarcais brasileiras se preocupavam em preparar os meninos para dar continuidade nos negócios do pai e da família, o primeiro filho era educado para gerenciar a herança familiar, o segundo iria à escola para ser *doutor* e o terceiro filho seria padre, mesmo sem possuir vocação para tal. Às meninas a educação era dada em casa e a finalidade era de que fossem esposas obedientes, mães dedicadas e habilidosas com

os trabalhos domésticos, a educação formal era negada a elas, mesmo em classes mais abastadas, pois poderiam contestar sua condição e direitos em sociedade, por isso viviam sob a mais dura tirania, primeiro dos pais e depois dos maridos. Os meninos, por sua vez, deveriam aprender a ser rudes no trato com as meninas, não poderiam ser delicados ou tímidos, deveriam ser homenzinhos e agir como gente grande (MELLO; et al, 2011).

No Brasil Império, em outubro de 1827 foi promulgada a lei que definia a criação de escolas de primeiras letras em cidades, vilas e lugares mais populosos. Estas escolas tinham como proposta o ensino da leitura e escrita, as quatro operações matemáticas, geometria, gramática e o ensino da moral cristã e da doutrina católica e apostólica romana. Esta orientação era para o ensino de meninos, às meninas os conteúdos deveriam prepará-las para os trabalhos domésticos, a moral e os bons costumes. Ainda assim, eram os presidentes das províncias que estabeleciam se era ou não necessária a educação das meninas (BRASIL, COLEÇÃO DE LEIS DO IMPÉRIO).

Em 1834, uma emenda conferiu às Províncias a tomada de algumas medidas de legislação a instrução pública, desta forma a Assembleia Legislativa Provincial Paulista aprovou em março de 1846 os artigos de lei sobre a educação das meninas:

Art. 1º A instrução primaria comprehende a leitura, escripta, theoria e pratica da arithmetica até proporções inclusive, as noções mais geraes de geometria pratica, grammatica da língua nacional, e princípios da moral christã, e da doutrina da religião do Estado.

Art. 2º A instrucção primaria para o sexo feminino constará das mesmas matérias do artigo antecedente, com exclusão da geometria; e limitada a arithmetica á theoria e pratica das quatro operações; e também das prendas que servem á economia domestica. (COLEÇÃO DE LEIS DA PROVÍNCIA DE SÃO PAULO).

A educação para as meninas, mesmo com a introdução das disciplinas iguais as dos meninos, era diferente tanto em relação as matérias quanto a sua finalidade. A principal função era a criação de mulheres que pudessem tornar-se boas mães e

esposas obedientes. E é neste sentido que Simone de Beauvoir (2016) explica que a menina é educada de forma que seja semelhante a mãe, lhe é imposto o destino da mãe e faz-se dela uma mulher de verdade, isto é, a prepara de modo que a sociedade a aceite. Ensinam-lhe a cozinhar, costurar, cuidar da casa, a arte de seduzir, o pudor, impõe-lhe regras de comportamentos, as virtudes femininas, vestem-lhe roupas incômodas, fazem-lhe penteados complicados, para ser graciosa. Deve reprimir seus movimentos espontâneos, pedem para que não tomem atitudes de meninos (ser rude, brigar, subir em árvores, participar de jogos violentos, etc.), são proibidos exercícios violentos, brigas e as bonecas tem relação com cuidado que elas devem aprender desde pequenas desempenha papel de mãe, educa-a como sua mãe lhe educa, lhe corrige como a mãe, aprende desde cedo e pratica com as bonecas. As meninas devem ser reflexo das mulheres mais velhas (BEAUVOIR, 2016).

Nesse sentido, Bonal e Tomé (1988) afirmam que a escola é, além de reprodutora das relações sociais capitalistas, também transmissora das relações patriarcais, marcando os papéis de homens e mulheres (BONAL; TOMÉ, 1998).

A escola poderia divulgar a cultura dos imigrantes com valores morais, costumes e posturas determinantes para a época. A criação de uma escola pública que instrísse o indivíduo para esta nova sociedade em conformação, foi justificada por motivos políticos e econômicos. Havia a necessidade de educar o cidadão para consolidar um indivíduo produtivo para o país de acordo como os modelos hegemônicos predominantes que se refletiriam no desenvolvimento do país.

As separações das turmas femininas das masculinas segundo Louro (1997) justificou-se pela questão biológica em que a mulher era considerada menos capaz que o homem. Havia argumentos de que o trabalho intelectual poderia prejudicar a

fragilidade feminina, sendo o principal objetivo da educação feminina a preparação para o espaço doméstico. A autora assinala que a escola também é responsável pela produção e reprodução das diferenças e desigualdades. Desde seu surgimento, a escola se utiliza de formas de classificação, separando adultos de crianças, ricos de pobres, meninos de meninas (LOURO, 1997).

As escolas eram separadas para meninos e meninas, como podemos observar no trabalho de Patrícia Condé (2016) quando relata como era a educação brasileira, principalmente no estado de Minas Gerais. Após as sanções do Império no século XIX, no início do século XX haviam as escolas para moças e para rapazes e o ensino, além de ser diferenciado, era lecionado por professoras para as moças e por professores para os moços. Os colégios para moças eram internatos religiosos que davam às meninas e moças instruções principalmente de prendas domésticas. As professoras eram religiosas. Enfrentando crises financeiras, como a queda da Bolsa de valores de Nova York em 1929, e posteriormente o Golpe Militar de 1964 o colégio para não ruir, começou a permitir a entrada de alguns rapazes em suas dependências, fechou convênios com instituições superiores e passou a ter turmas mistas no curso ginásial de 5ª a 8ª séries. As aulas não eram mais lecionadas apenas por mulheres, haviam nos colégios turmas mistas com professores e professoras (CONDÉ, 2016).

Os professores eram mais capacitados que as professoras, visto que sua educação contemplava matérias que não eram ofertadas às mulheres, sendo assim, homens recebiam instrução a respeito de geometria, disciplina esta que era diferencial na contratação e remuneração de professores para esta cadeira (LOURO, 1987).

Diva Muniz (2000) relata que em meados do século XIX, em Minas Gerais, havia diferenças bastante significativas no número de alunos e alunas matriculados



nas escolas e ainda que a quantidade de escolas destinadas a estes alunos era discrepante. Estavam matriculados 4.235 alunos em 129 escolas masculinas, enquanto haviam apenas 14 escolas femininas e 352 alunas matriculadas (MUNIZ, 2000).

Em seu ingresso na escola, meninos e meninas sabem quais suas identidades e os papéis correspondentes. A escola colabora de forma eficaz na interpretação do significado de ser menina e menino, este espaço tem em si dupla função: a formação intelectual e a formação social dos indivíduos, isto é, a adequação nos moldes da cultura (MORENO, 1999).

Das escolas masculinas que aceitavam meninas, às escolas mistas, foram criados vários formatos repletos de significados femininos que pontuavam a participação das mulheres nestes espaços. A escola mista vem com a proposta de modernização da educação, essa ideia de educação que é capaz de juntar meninas e meninos num mesmo espaço vem do continente europeu e chegou ao Brasil no século XIX. As reformas educacionais ocorridas e orquestradas por Leôncio de Carvalho e Rui Barboza defendiam a coeducação dos sexos, porém a idade máxima era 10 anos, até essa idade poderiam haver turmas mistas. Desde sua origem, a escola mista vem sendo defendida e ao mesmo tempo contraposta. As discussões atuais sobre as relações de gênero nas salas de aula, mostram que o tema é ainda uma questão problemática. A escola se apresenta com justificativas e centralidades que podem ser distintas. Afirma-se que a prática da separação de meninas e meninos nas aulas desfavorece as trocas e o convívio escolar. No entanto, há argumentos que justificam a separação como forma de melhorar o rendimento acadêmico de meninos e meninas (MELO, 2008).

A educação mista salientou o fato de que moças e rapazes não eram iguais nos planos educacionais. Isso se deve ao fato de que as meninas, geralmente têm melhores resultados que os meninos. Elas têm menor índice de reprovação, suas notas são mais altas e apresentam mais sucessos que os rapazes nos exames. A massificação da escola acarretou benefícios às mulheres, houve significativa queda no número de nascimentos não desejados, melhora no nível empregatício e acesso parcial a elites e conhecimentos até então proibidos. Estudos atribuem estes fatos as meninas serem mais “escolares” que os meninos, pois são submetidas a um controle social por parte das famílias, assim aceitariam melhor regras, seriam mais sérias e menos brincalhonas que os rapazes. Elas trabalhariam melhor, seriam mais espertas e contariam com a simpatia por parte dos professores. Por terem alcançado o sistema educacional mais tarde que os meninos, as meninas, esperariam da escola promoção e liberdade vinculadas aos seus resultados escolares (DUBET, 2018).

É necessário pensar que as diferenças biológicas são menos determinantes entre meninos e meninas que as diferenças culturais, pois estas são responsáveis por orientar diretamente o que é adequado a um e a outro. Historicamente a educação das meninas é diferente da dos meninos, as meninas são menos incentivadas pela família a praticar atividades esportivas, isso se dá por questões culturais que se tornaram naturalizadas (GOELLNER, 2010).

Para Daolio (2004), todo movimento expressa, comunica e representa valores e sentidos culturais. Desta forma atuar com o corpo e no corpo significa atuar sobre a própria sociedade onde o corpo está inserido. Esta abordagem permite pensar a compreensão do corpo como sujeito e não como objeto (DAOLIO, 2004).

## 2.2. GÊNERO COMO CATEGORIA DE ANÁLISE.

Recorro ao conceito de gênero para compreender as reivindicações das mulheres pelo direito ao voto, estudo, liberdade feminina, referencial feminino, etc. Ao mesmo tempo ilustro que há uma argumentação no que concerne a biologização do corpo ou a naturalização do modo de ser e conseqüentemente inferiorização da mulher.

O termo gênero deriva do Latim *genus* que significa, família, nascimento, tipo. O termo também é tradicionalmente usado como classificação gramatical das palavras, as dividindo em masculino, feminino e neutro. Em sua origem grega, *genos* e *geneã*, gênero tinha como referência o sexo, porém foi só a partir do século XV que o termo passou a ser mais utilizado e se tornou sinônimo de sexo biológico dos indivíduos. Como consequência masculino e feminino tornaram-se termos de especificação de gênero.

Até o século XVIII o modelo predominante era o unissex, em que o pensamento era que os corpos de mulheres e homens tinham genitálias iguais. A diferença era que as mulheres possuíam seus órgãos genitais para dentro do corpo. Durante a vigência deste pensamento, gênero era concebido como categoria cultural, ser homem ou mulher era uma condição social e não determinada biologicamente. Neste modelo a hierarquia entre os sexos se dava em grau e não pela natureza e se justificava por um dualismo qualitativo, em que homem era a referência de perfeição (STELLMANN, 2007).

Contudo, na concepção feminista, empoderamento é um poder que afirma e reconhece as mulheres, sendo condição necessária para a garantia de igualdade entre

os gêneros (LISBOA, 2008). A história do empoderamento feminino tem raízes no movimento religioso da Idade Média. Durante o domínio da Igreja Católica na Europa, a mulher estava atrelada aos vícios e práticas pecaminosas. Sua salvação somente se daria por intermédio da família e da dedicação à religião. Desta forma a mulher era tida apenas como complemento do homem e seu papel principal era da procriação e constituição de família. Era comum, durante esse período que as filhas não casadas fossem levadas aos conventos para dedicar-se a religião. Isso aproximava essas mulheres da cultura católica e ao mesmo tempo permitiam que elas tivessem mais acesso à literatura, podendo ler, pensar e questionar a sociedade em que viviam (WALTERS, 2005).

Em meio a esse cenário que marcava a Idade Medieval, surgem mulheres como Christine de Pizan (1364-1430), escritora italiana famosa entre as mulheres medievais ao escrever sobre o universo feminino da época. Em suas obras, ela mostrava a percepção do mundo e suas inconformidades em relação a desigualdade entre homens e mulheres. Pizan começou a escrever em um convento após a morte de seu marido em 1422 e lá viveu até sua morte. Em sua mais célebre obra “A cidade das moças”, a autora critica os insultos perversos às mulheres e seu comportamento anunciando que a capacidade intelectual é comum a todos os seres humanos e que as mulheres não deveriam aceitar tais julgamentos negativos criados por homens sobre as elas (NERI, 2013).

Ações isoladas ou coletivas tinham como objetivos a luta contra a opressão das mulheres e podem ser observadas ao longo da história. Porém, é na virada do século XVIII para o século XIX que manifestações contra a discriminação feminina ganharam

maior visibilidade e expressividade no movimento denominado sufragismo. Este movimento buscava estender o direito de voto às mulheres.

Nísia Floresta Brasileira Augusta (1809-1885) foi a primeira feminista brasileira, promoveu debates e conferências sobre temas como abolicionismo e república. Em 1832 traduziu o livro *A vindication of the Rights woman*, escrito pela inglesa Mary Wollstonecraft, considerado um referencial do feminismo moderno, com o título: Direito das mulheres e injustiças dos homens. A maior contribuição de Nísia foi a luta pela educação da mulher criticando a dependência das mulheres em relação aos homens, resultado da ignorância que eram mantidas as meninas (HAHNER, 1981).

O sufragismo passou a ser conhecido como a Primeira Onda do Feminismo. Seus objetivos estavam ligados aos interesses das mulheres brancas de classe média e com o alcançar das metas o movimento tomou uma certa aquietação. No final da década de 1960, ocorre a chamada Segunda Onda do Feminismo, nesta fase o movimento vai para além das preocupações sociais e políticas, se voltando para as construções teóricas. É neste ponto que se travam debates entre estudiosas e militantes e seus críticos e críticas e nesta fase também que surge o conceito de gênero (SILVA, 2016).

Para a Guacira Lopes Louro (1997) o ano de 1968 torna-se marco de rebeldia e contestação e, assinala de forma bastante contundente a manifestação da insatisfação social e do protesto que já vinham sendo engendrados há tempos. Países como França, Estados Unidos, Alemanha, Inglaterra são locais em que se pode observar intelectuais, estudantes, negros, mulheres, jovens, diferentes grupos que mostram seu desencantamento e inconformidade com os arranjos sociais e políticos, às grandes teorias universais, ao vazio formalismo acadêmico, à discriminação,

segregação e ao silenciamento. É neste momento de efervescência social que o movimento feminista ressurgiu, expressando-se por meio de manifestos e protesto públicos, grupos de conscientização, marchas, e também através de livros, jornais e revistas. Obras hoje clássicas, como *O Segundo Sexo* (1949) de Simone de Beauvoir, *The feminine mystique* (1963) de Beth Friedman, *Sexual politics* (1969) de Kate Millett marcaram essa nova fase.

Militantes feministas trazem para o interior das universidades e escolas questões que as perturbavam, impregnando seu fazer intelectual, surgindo assim os estudos da mulher. Tais estudos tinham por finalidade dar visibilidade à mulher, condições de trabalho para a mulher, denunciavam discriminações, opressões e submetimentos femininos e criticavam situações sofridas. Acreditando na possibilidade de avanço destes estudos, algumas mulheres fundam revistas, promovem eventos e organizam-se em grupos ou núcleos de estudos. As mulheres pesquisadoras preocupam-se em discutir e construir uma história da mulher, uma literatura da mulher e até a psicologia da mulher. Para Louro (1997) era um tanto perturbadora a ideia de universo feminino separado. Para as feministas os estudos de gênero transformaram as casuais referências às mulheres alocadas nas notas de rodapé para temas centrais de estudo. Dentro desta onda do movimento feminista haviam algumas vertentes, dentre elas, as feministas marxistas<sup>3</sup>, as feministas que utilizavam a psicanálise<sup>4</sup> para descrever qual o cerne da opressão feminina e as

---

<sup>3</sup> Feminismo marxista é um ramo do feminismo focado em investigar e explicar as maneiras pelas quais as mulheres são oprimidas por meio dos sistemas do capitalismo e da propriedade privada. De acordo com as feministas marxistas, a libertação das mulheres só pode ser alcançada através de uma reestruturação radical da economia capitalista atual, em que grande parte do trabalho das mulheres é desigual (CISNE, 2018).

<sup>4</sup> Psicanálise posições dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas de relação do objeto (object-relation theories), se inspira nessas diferentes escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito (SCOTT, 1990, p.73).

feministas radicais<sup>5</sup>, que afirmavam não ser possível explicações ancoradas em quadros teóricos já existentes e buscaram respostas em teorias propriamente femininas. Para estas estudiosas, identifica-se uma causa central para a opressão feminina e uma argumentação que supõe um caminho para a emancipação da mulher. Embora as diferentes perspectivas de análise sejam fontes de debates e discussões distintos, há interesses e motivações comuns entre as estudiosas. A argumentação de que as diferenças biológicas são a causa das distinções entre homem e mulher, que a relação entre ambos decorre desta distinção e que cada um desempenha papel complementar designado secularmente torna-se justificada. Seja no senso comum ou maquiada por um discurso científico, a diferença biológica, melhor dizendo, a diferença sexual se adequa para compreender e justificar a desigualdade social (LOURO, 1997; CISNE; GURGEL, 2008).

As feministas *Anglo Saxãs* passam a utilizar *gender* ao invés de *sex* com isso rejeitando o “determinismo biológico implícito no uso de termos como sexo ou diferença sexual”, acentuando assim, pelo uso da linguagem “o caráter fundamental social das distinções baseadas no sexo” (SCOTT, 1995, p.72, LOURO, 1997).

Para Judith Butler, gênero é um ato intencional, um gesto performativo que produz significados. Por exemplo as travestis e transexuais que “desequilibram” a coerência compulsória (PISCITELLI, 2001). Butler afirma que o gênero não deve ser

---

<sup>5</sup> Feminismo radical – o neofeminismo dos anos 60 e 70 promoveu uma crítica ao patriarcado e ao androcentrismo. O feminismo radical tem o propósito de buscar a raiz da dominação. O lema do pessoal é político guia as pensadoras no avanço de suas teorias e atuações. Denunciam que a esfera pessoal está condicionada politicamente e sujeita as relações de poder que estruturam a família e a sexualidade. A análise da violência patriarcal, a reivindicação do aborto e o controle do próprio corpo. Pioneira na análise da sexualidade como construção política (AMORÓS; ÁLVAREZ, 2007).

meramente concebido como a inscrição cultural num sexo previamente dado (BUTLER, 2010, p.25)<sup>6</sup>.

Joan Scott (1995), considera gênero como uma categoria de análise, em que pode se perceber que diferenças culturais são dadas a este ou aquele de forma a atribuir o que é masculino ou feminino. São as diferenças percebidas no sexo do indivíduo que trará conseqüentemente as atribuições da forma que deverá agir, vestir, comportar, seus lugares e funções sociais entre outros. A autora cita também que ao analisar a categoria gênero, é preciso perceber que esta é relacional, ou seja, só se pode investigar o que é feminino em relação ao masculino, e vice-versa, também em relação a etnia, raça e classe social (SCOTT, 1995).

Judith Butler (2008), assim como Scott, afirma que os estudos de gênero devem levar em consideração suas intersecções com classe social, etnia e raça, uma vez que não se pode separar gênero das noções política e sociais onde ele é produzido e mantido. Para Butler sexo não deve ser visto como uma construção binária e fixa, uma vez que esta construção vem carregada de sentidos sociais que perpassam as culturas e sociedades em que estão inseridas. Logo, a autora aponta as identidades de gênero<sup>7</sup>, que abrem espaço para construções e negociações, não podendo assim,

---

<sup>6</sup> Embora compreenda que a autora desconstrói o gênero, pelas múltiplas possibilidades de ser, nesse estudo cito aspectos que contribuam na discussão referente a participação das mulheres na sociedade (BUTLER, 2010).

<sup>7</sup> Identidade de gênero: Expressão utilizada primeiramente no campo médico-psiquiátrico para designar os “transtornos de identidade de gênero”, isto é, o desconforto persistente criado pela divergência entre o sexo atribuído ao corpo e a identificação subjetiva com o sexo oposto. Entretanto, atualmente, a identidade de gênero corresponde à experiência de cada um, que pode ou não corresponder ao sexo do nascimento. Podemos dizer que a identidade de gênero é a maneira como alguém se sente e se apresenta para si ou para os outros na condição de homem ou de mulher, ou de ambos, sem que isso tenha necessariamente uma relação direta com o sexo biológico. É composta e definida por relações sociais e moldadas pelas redes de poder de uma sociedade. Os sujeitos têm identidades plurais, múltiplas, identidades que se transformam, que não são fixas ou permanentes, que podem até ser contraditórias. Os sujeitos se identificam, social e historicamente, como masculinos e femininos e assim constroem suas identidades de gênero. Cabe enfatizar que a identidade de gênero trata-se da forma que nos vemos e queremos ser vistos, reconhecidos e respeitados, como homens ou mulheres, e não



ser explicado “desta” ou “desta forma”, tendo apenas o discurso como forma de explicação. Sendo assim, para a autora a única forma de explicar gênero é por meio do domínio discursivo. Em nossa cultura ocidental, o discurso médico e o biológico são os produtores de “verdades quase incontestáveis” e por isso eles são determinantes nas definições de igualdades e desigualdades. Esta naturalização faz com que o poder tácito que rege a estrutura binária do sexo se faça oculto aos sujeitos, não podendo assim contestar ou transformar a estrutura social. A noção de gênero como construção pode também levar a um tipo de determinismo, não biológico, mas cultural, como argumenta a autora:

[...] a ideia de que o gênero é construído sugere um certo determinismo de significados do gênero, inscritos em corpos anatomicamente diferenciados, sendo esses corpos compreendidos como recipientes passivos de uma lei cultural inexorável. Quando a ‘cultura’ relevante que ‘constrói’ o gênero é compreendida nos termos dessa lei ou conjunto de leis, tem-se a impressão de que o gênero é tão determinado e tão fixo quanto na formulação de que a biologia é o destino. Nesse caso, não a biologia, mas a cultura se torna o destino (BUTLER, 2008, p.26).<sup>8</sup>

Segundo Bourdieu (2010), o início da inferiorização da mulher, bem como sua exclusão, está no sistema mítico-ritual<sup>9</sup> que faz da relação homem/mulher o princípio da divisão de todo o universo, em que o mercado matrimonial é a base de troca. Nesse sentido, as mulheres só podem ser vistas como objetos de troca, cuja função nada mais é que contribuir para a perpetuação do capital simbólico<sup>10</sup> em poder dos homens. Sobre a dominação masculina, Bourdieu (2010, p. 49) aponta que:

Não se pode, portanto, pensar esta forma de dominação senão ultrapassando a alternativa da pressão (pelas forças) e do consentimento (às razões), da coerção mecânica e da submissão voluntária, livre, deliberada ou até mesmo calculada. O efeito da dominação simbólica [...] se exerce não na lógica pura das consciências cognoscentes, mas através de esquemas de percepção, de

---

pode ser confundida com a orientação sexual (atração sexual e afetiva pelo outro sexo, pelo mesmo sexo ou por ambos) (PARANÁ, 2010).

<sup>8</sup> Ver p. 35 Bourdieu trata desse fenômeno como Arbitrário cultural.

<sup>9</sup> Esta ideia será desenvolvida no capítulo 3.

<sup>10</sup> Capital Simbólico: é a somatória dos capitais, econômico, social e cultural (BOURDIEU, Meditações Pascalianas, p. 293).

avaliação e de ação que são construtivos dos habitus [...] (BOURDIEU, 2010. p.49)

O autor defende que a dominação masculina está tão enraizada no inconsciente das pessoas, que elas não mais a percebem. Salienta ainda que sem uma postura crítica, que perceba essa ordem injusta, violenta e dominadora, tal situação jamais poderá ser contida. Dessa forma, apenas ações políticas, que entendam os efeitos da dominação no intuito de mudar a consciência de todos, podem servir para uma vivência mais justa em termos de relações de gênero (BOURDIEU, 2010).

O gênero também se estrutura dentro de instituições sociais e Bourdieu (2010, p.129) afirma que a família é também uma instituição social, ela aparece como a mais natural das categorias sociais, sendo responsável por fornecer o modelo a todos os corpos sociais, a família age no *habitus*<sup>11</sup> como esquema de classificação e construção do mundo social. Há um contínuo trabalho de manutenção e reafirmação da instituição familiar. Cada componente tem de agir conforme o que lhe é disposto (irmãos, cônjuges, pais, parentes), tendo que seguir determinadas regras tácitas para que a família se mantenha. Há de se aprender como se comportar ante situações e qual seu papel dentro da instituição. Às mulheres, por serem mais “falantes” cabe o papel de manter as relações entre as famílias, tanto com a dela quanto com a do marido. Ela é responsável por enviar cartões de felicitações, ou de contatos telefônicos, realizar visitas e manter o laço fraternal entre os familiares, isto visando “constituir a família como uma entidade unida, integrada, unitária, logo, estável,

---

<sup>11</sup> Habitus: São sistemas de disposições duráveis e transponíveis, estruturas estruturadas, predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, ou seja, princípios geradores e organizadores de práticas e de representações que podem ser objetivamente adaptadas ao seu objetivo sem supor a intenção consciente de fins e o domínio expresso das operações necessárias para alcança-los, objetivamente “reguladas” e “regulares” sem em nada ser o produto da obediência a algumas regras e sendo tudo isso, coletivamente orquestrada sem ser o produto da ação organizadora de um maestro (BOURDIEU, O senso prático, p. 87, 2009).

constante, indiferente às flutuações dos sentimentos individuais” (BOURDIEU, 2010 p.129).

Contrapondo a estereotipia do sexo feminino, Simone de Beauvoir em seu livro, *Segundo Sexo* (2016), com primeira edição em 1949, diz que “ninguém nasce mulher, torna-se mulher”. A autora com essa frase evidencia que o gênero é culturalmente construído e colocado sob um corpo sexuado, desta forma a condição de mulher não é natural, mas naturalizada, socialmente construída, por isso ela se torna mulher. Afirma também que quem se torna mulher é obrigatoriamente a fêmea da espécie humana (BEAUVOIR, 2016).

O corpo é uma síntese biologia/cultura, neste contexto, Butler (2008) assinala que é impossível recorrer a um corpo que não tenha sido interpretado por significações culturais, neste contexto pode-se pensar a gestação de uma criança que desde a primeira ultrassonografia já se inscreve diversos significados a este novo ser, se for do sexo feminino investem em adereços e acessórios que remetam a feminilidades, como a escolha da cor rosa referindo a delicadeza ou presentear com bonecas. Desta forma entende-se que gênero é uma repetição de fatos e fatores que associados culminam nas características que se entendem por femininas e masculinas (BUTLER, 2008).

O gênero é a estilização repetida do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser. (BUTLER, 2008, p. 59).

Na desconstrução da lógica binária observamos as múltiplas formas de ser masculino e feminino. Butler (2008) explana que a identidade é um ideal normativo e que as práticas que regulam e governam o gênero, governam também as noções culturalmente perceptíveis de gênero. Em outros termos, a lógica que rege o quão

coerente com seu sexo uma pessoa é, são regras de correspondência construídas, vigiadas e mantidas para garantir o modelo do modo de ser. A identidade é marcada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a pessoa que se perceber fora deste padrão normalizado questionaria a si mesma e aos outros cuja identidade é incoerente e descontínua. A autora exemplifica: “gêneros inteligíveis são aqueles que, em certo sentido, instituem e mantêm relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”. Os casos em que houverem descontinuidades ou incoerências devem ser constantemente proibidos, a “verdade do sexo” é produto das práticas reguladoras que geram identidades harmônicas por via de uma matriz de normas de gênero coerentes. (BUTLER, 2008, p.38).

Butler (2008) argumenta que:

A heterossexualização do desejo requer e institui a produção de oposições discriminadas e assimétricas entre ‘feminino’ e ‘masculino’, em que estes são compreendidos como atributos expressivos de ‘macho’ e de ‘fêmea’. A matriz cultural por intermédio da qual a identidade de gênero se torna inteligível exige que certos tipos de ‘identidade’ não possam ‘existir’ (BUTLER, 2008, p.39).

É a partir do discurso biológico (naturalizante) que se justificam as diferenças e desigualdades produzidas em diversos campos sociais onde os sujeitos circulam. As diferenças biológicas existem, mas não são elas as responsáveis por definir a superioridade de um sexo em detrimento a outro, há apenas uma distribuição natural das tarefas feita pela natureza para assegurar a manutenção da espécie, no mais, são construções culturais que interferem diretamente nestas tarefas acentuando estas diferenças e assegurando não só a manutenção da espécie como da cultura.

### 3. CONSTRUÇÃO CULTURAL DO CORPO FEMININO.

Neste capítulo abordamos a construção cultural do corpo feminino, isto é, como a cultura interfere diretamente na forma de ser mulher. o objetivo é mostrar como ocorre a construção da ideia de inferioridade feminina em relação aos homens e como a educação escolar com pressupostos patriarcais idealiza a educação do corpo feminino.

#### 3.1. SER MULHER NA HISTÓRIA: inferioridade construída.

A construção do corpo feminino é além de cultural também, filosófica, médica, pedagógica, psicológica e jurídica, como descreve Colling (2014), no livro *Tempos Diferentes, Discursos Iguais: a construção histórica do corpo feminino*. Os diferentes discursos, médico, pedagógico, filosófico entre outros inter-relacionam-se de maneira sutil, mas como resultado todos trazem a “receita” de como é ser homem e ser mulher e os papéis sociais designados a ambos (COLLING, 2014). Desde a Grécia antiga, o discurso filosófico é acompanhado do mito da criação, mesclando filosofia e religião, criando a dicotomia dos discursos com pares dualistas e opostos, como o Sol e a Lua, alto e baixo, direita e esquerda, claro e escuro, brilhante e opaco, quente e frio, seco e úmido, superior e inferior, público e privado, feminino e masculino, natureza e cultura, o homem como racional e a mulher como passional (mítico – ritual). Esse sistema dual, acaba por legitimar que sempre haverá um lado mais fraco, qualificando a um e desqualificando ao outro (BOURDIEU, 2010, p.17; COLLING, 2014, p.44). As relações de poder e juízos de valor demonstram características apresentadas como naturais e desta forma irremediáveis, remetendo ao que se é atribuído como “defeitos” ou “qualidades” femininas, ou seja, a “natureza feminina”. Neste discurso de natureza

feminina é que se destina o corpo feminino quase que exclusivamente para a reprodução, uma vez que elas são criaturas:

ilógicas e irracionais, desprovidas de espírito crítico, curiosas, indiscretas, incapazes de guardar segredos, pouco criativas em especial nas atividades do tipo intelectual ou estético, temerosas e covardes, escravas de seu corpo e de seus sentimentos, pouco aptas para dominar e controlar suas paixões, inconsequentes, histéricas, vaidosas, traidoras, invejosas, incapazes de serem amigas entre elas, indisciplinadas, desobedientes, impudicas, perversas, morais, frágeis, dóceis, emotivas, amantes da paz, da estabilidade e da comodidade do lar, incapazes de tomar decisão, desprovidas de capacidades de abstração, intuitivas, crédulas, sensíveis, ternas e pudica (COLLING, 2014, p. 45).

Tais discursos, presente em nomes importantes como, Platão, Aristóteles, Hipócrates, Voltaire, Kant, mostram a mulher como o oposto do homem. O lado frágil, débil, e esta “debilidade congênita” torna legítimo o fato de que ela deve ser sujeita ao homem, inclusive seu corpo, que sendo inferior e menos valioso é naturalmente submetido aos mandos e desmandos de algum homem e isto parecia formar a ordem natural das coisas (COLLING, 2014).

Prudence Allen apud Garretas (1998, p.22) assinalou que houve uma preocupação dos filósofos em definir o que são as mulheres e os homens e como devem ser as relações entre eles. Dos pré-socráticos à Aristóteles, a) a teoria da unidade dos sexos (sex unity) mulheres e homens são iguais sem que existam entre eles diferenças significativas; b) a polaridade entre os sexos (sex polarity) mulheres e homens são significativamente diferentes e que os homens são superiores às mulheres; c) a complementariedade dos sexos (sex complementarity) que mulheres e homens são significativamente diferentes e que são iguais (GARRETAS, 1998).

Mesmo autores que defendiam a igualdade entre os sexos e repudiavam a ideia de a mulher ser uma “deformidade natural” se contradiziam como é o caso de Kierkegaard (1968) quando diz que “o destino mais profundo de uma mulher é ser

companheira do homem” ou “(a mulher) só se torna livre através do homem” (KIERKEGAARD, 1968 in COLIING, 2014, p. 62).

Na idade média a ideia que se pregava era de que a maldade era característica nata das mulheres, concepção marcada pelo discurso religioso e ligada ao imaginário do Jardim do Éden, onde Eva entra em contato com o mal propiciando a expulsão dela e de Adão do paraíso. Neste ponto de vista, criou-se um estigma à mulher, principalmente em relação à sexualidade. A educação tinha caráter repressor e controlador. As mentes deveriam ser admoestadas pela pedagogia do temor e culpa que restringia ao máximo a sexualidade feminina para não despertar desejos masculinos, a mulher tinha de ser vigiada e se necessário punida por atos que não correspondessem ao imaginário social da época (FRANÇA; CEZAR; FELIPE; CALSA, 2007).

Rousseau foi um filósofo de grande influência no campo educacional com referencial de educação para as mães, em especial pela sua obra *Emílio ou da educação* de 1792, sendo sucesso de vendas na época. A obra escrita em forma de romance, discorria sobre cada etapa da vida de um menino, Emílio, desde o nascimento até o casamento. Rousseau reconhece que são diferentes os interesses e capacidades de meninos e meninas, desta forma a educação também o deveria ser de acordo com a idade. No quinto livro da obra, com o amadurecimento de Emílio, o filósofo trata da mulher ideal para ser a companheira do jovem. O autor cita diversas características de Sofia, como forma de salientar quais as qualidades e virtudes devem ter uma mulher modesta e bem-comportada. Sofia, é uma jovem que não conhece muitas coisas sobre o mundo afora, está sempre em casa e desde pequena mostra vocações para as prendas do lar, aprendeu a cantar com seu pai e dançar com sua

mãe, uma vizinha a ensinou algumas notas num órgão, mas o filósofo não a representa muito inteligente, diz que a música para Sofia é “um gosto mais que um talento; não sabe decifrar uma ária pela partitura” (ROUSSEAU, 1995). É uma jovem que não preza pela riqueza, não é bonita, mas encanta pela elegância simples que tem, traja-se com roupas modestas e que a escondam dos olhares dos demais homens, não gosta de brilhos e de joias. Não dotada de muitos saberes, possui um humor volúvel. As coisas que a jovem sabe mais a fundo são “os trabalhos de seu sexo”, sabe cortar e costurar seus próprios vestidos, fazer renda, e uma de suas paixões é a costura, seus dedos trabalham com a agulha com ligeireza aguçada, sabe fazer as contas da casa, sabe os preços dos mantimentos, Sofia é “feita para ser um dia mãe de família ela própria, governando a casa paterna aprende a governar a dela;”, um dos deveres da mulher é a limpeza, “dever especial, indispensável, imposto pela natureza. Não há no mundo objeto mais nojento que uma mulher pouco limpa e o marido que se desgosta dela tem sempre razão” (ROUSSEAU, 1995, p.473).

Rousseau remete aos ideais do patriarcado, que é a maneira tradicional da configuração familiar. A associação de família e patriarcado nos reporta a origem do termo família, que vem do Latim, *famulus* que significa “escravo doméstico”. A família se consolidou como instituição na Roma Antiga. A família romana era centrada no homem, as mulheres eram meras coadjuvantes, o patriarca tinha sob seu poder, a mulher, os filhos, os escravos, os vassalos além do direito de vida e morte sobre todos eles. Esta autoridade prevalecia inclusive sobre o poder do estado, o patriarca poderia tornar seu filho escravo e vendê-lo se quisesse. Cabe destacar que o patriarcado não definia o poder do pai, mas o poder dos homens, ou do masculino, como categoria social. O patriarcado é uma forma de organização social na qual as relações são



regidas por dois princípios básicos: 1) as mulheres estão hierarquicamente subordinadas aos homens e, 2) os jovens estão hierarquicamente submissos aos homens mais velhos. A soberania masculina ditada pelos valores do patriarcado atribuiu um maior valor às atividades masculinas em detrimento das atividades femininas; legitimou o controle da sexualidade, dos corpos e da autonomia femininas; e, estabeleceu papéis sexuais e sociais nos quais o masculino tem vantagens e privilégios (SCOTT, 1995).

Assim, cabe salientar que o androcentrismo é o termo utilizado para afirmar a visão de mundo e relações a partir do ponto de vista masculino. A concepção está intimamente ligada ao patriarcado, entretanto não se refere apenas aos privilégios dos homens, mas também com a forma com que as experiências masculinas são tidas como as experiências de todos os seres humanos e utilizadas como a forma universal de descrição, tanto para homens quanto para mulheres, sem que se dê reconhecimento completo e igualitário a sabedoria, conhecimento e experiência da mulher. A tendência, quase universal, de se reduzir a raça humana ao termo “homem” é um exemplo excludente que ilustra o comportamento androcêntrico.

De acordo com Monserrat Moreno (1999), o androcentrismo consiste em considerar o ser humano do sexo masculino como o centro do universo e o único capaz de ditar leis, impor justiça e governar o mundo. Há o juízo de que apenas o homem possui a visão androcêntrica do mundo, o que não é verdade. A visão androcêntrica é a que têm a maioria dos seres humanos: homens e mulheres. O androcentrismo presume, a partir da ótica social, uma junção de discriminações e injustiças em relação a mulher que não seriam tolerados a nenhum outro grupo de

seres humanos. Se a mulher aceita este preconceito, é porque ela mesma participa do modelo de pensamento androcêntrico (MORENO, 1999).

Saffioti (2004) considera que o patriarcado é um caso específico das relações de gênero, onde estas são desiguais e hierárquicas. A ordem patriarcal de gênero aceita a dominação e exploração das mulheres pelos homens, caracterizando a opressão feminina. A autora defende que, dentro do binômio dominação-exploração da mulher, os dois polos da relação possuem poder, mas de maneira desigual.

A pequena parcela de poder que cabe ao sexo feminino, dentro de uma relação de subordinação, permite que as mulheres questionem a supremacia masculina e encontrem meios diferenciados de resistência. As relações entre os sexos, tanto no espaço privado do lar, quanto no espaço público das relações civis, são representadas por uma relação hierárquica de poder. Nessa hierarquia a desigualdade e a exclusão das mulheres manifestam-se e são explicadas com base nas diferenças físicas, sexuais e biológicas.

A construção sociocultural da identidade feminina e a definição de seus papéis como figura passiva e submissa cria um espaço fértil para o exercício da opressão masculina. Saffioti (2004) justifica o uso do conceito de patriarcado, pois ele representa um tipo hierárquico de relação que está presente nos espaços sociais e que é uma relação civil e não privada. O patriarcado concede direitos sexuais aos homens sobre as mulheres, possui uma base material e corporifica-se. Além disso, diz respeito a uma estrutura de poder que tem por base a ideologia e a violência. Mulheres e homens criados nessa visão, reproduzem esses ideais. As mulheres se tornam as fiéis transmissoras do patriarcado na educação de filhos e filhas (MORENO, 1999).

Saffioti (2004) acredita que o sistema patriarcal e sua ideologia impregnam a sociedade e o Estado. Para a autora, na ordem patriarcal de gênero, o poder é exercido por quem for homem, branco e heterossexual. A sociedade é atravessada não apenas por discriminações de gênero, como também de raça, etnia, classe social e orientação sexual. Saffioti (2004) acrescenta ainda que, a grande contradição da sociedade atual é composta pelo entrelaçamento patriarcado, racismo e capitalismo. Tais eixos perpassam a estrutura social, onde ocorrem todas as relações sociais. Ninguém escapa, no entanto, da ordem de gênero patriarcal. O direito patriarcal permeia não só a sociedade civil, como também o Estado. O arranjo do poder patriarcal foi absorvido pela religião e pela cultura. Com base nessa estrutura, toda a esfera social é movida pela oposição binária entre homens e mulheres. Segundo Saffioti, não há separação entre dominação patriarcal e exploração capitalista (SAFFIOTI, 2004).

O patriarcado moderno tem suas configurações alteradas, porém mantém os princípios do patriarcado tradicional que envolve as premissas que tomam o poder do pai na família como origem e modelo de todas as relações de poder e autoridade. No final do século XVII discursos anunciavam o declínio do patriarcado tradicional. Estes discursos ideológicos e políticos baseavam-se na ideia de que não haviam mais direitos de um pai sobre as mulheres na sociedade civil. Contudo, uma vez que se manteve o direito natural conjugal dos homens sobre as mulheres, como se cada homem tivesse o direito natural sobre a esposa, há então um patriarcado moderno (NARVAZ & KOLLER, 2006).

Na teoria sociológica de Pierre Bourdieu, a família tem papel importante na manutenção da ordem social, isto é, na reprodução da estrutura do espaço social e

das relações sociais. A naturalização da instituição familiar (arbitrário cultural<sup>12</sup>) faz com que as condições para que esta se assegure sejam esquecidas. Aquele que tem uma família adequada sentem-se no dever de exigir este padrão familiar de todos, sem levar em conta se o outro tem as condições para também tê-la (BOURDIEU, 2011; BOURDIEU, 2010).

Pensando a educação para mulheres, Guacira Lopes Louro, em seu livro *Prendas e Antiprendas* (1987), descreve como se dava a educação brasileira para as mulheres. A autora discorre que há distinção entre homens e mulheres e que é ao mesmo tempo um tipo de oposição constitutiva do ser humano, do ser social. (LOURO, 1987, p.11).

A oposição entre homem/mulher tem base natural (biológica), mas que a opressão, a dominação de um sexo em relação ao outro é histórica (LOURO, 1987).

A escola no Brasil parece ter sido um local de formação diferenciada para homens e mulheres, propondo ao longo da história papéis distintos para cada um dos sexos. No período colonial, apenas as mulheres escravas participavam da força de trabalho e este era um trabalho sem necessidade de qualificação, desta forma não havia preocupação com a educação das mulheres. Para as mulheres de elite, fundamentalmente se dava educação moral, aulas de piano, prendas domésticas, religião e muito pouco de matemática e português, essa educação era suficiente para o papel que iriam desenvolver na sociedade (LOURO, 1987, p.14).

A instrução feminina aparece na constituição em 1824, revelando as restrições da época, as meninas deveriam frequentar a escola de primeiras letras, as pedagogias, em classes separadas dos meninos e lecionadas por professoras

---

<sup>12</sup> Arbitrário Cultural: superioridade de uma cultura em detrimento a outra sem nenhuma razão objetiva (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2004).

mulheres que deveriam ser comprovadamente honestas e dignas. Estas determinações da constituição representavam oportunidade de estudo para meninas e também um espaço profissional para as mulheres como professoras, um avanço para a época, porém, por outro lado os liceus, ginásios e academias ainda se mantinham restritos apenas aos rapazes e o currículo das classes femininas era diferente e reduzido em relação às classes masculinas do mesmo nível, por exemplo: geometria era disciplina considerada desnecessária às meninas, bastavam-lhes saber as quatro operações matemáticas, e justamente a disciplina de geometria servia para distinção salarial entre professor e professora; por mais que por lei os salários devessem ser idênticos, os professores que lecionavam geometria (somente os professores homens) tinham maior remuneração.

Na época era mais importante que as mulheres fossem mais educadas que instruídas, nesta distinção a instrução seria algo mais adequado aos homens. Educação, num sentido mais amplo, dava a entender uma formação, já instrução parecia se referir ao modo restrito das informações ou ao saber científico e cultural de um dado momento. O saber, o domínio de informações é privilégio do setor dominante, educação envolvia doutrinação da mulher sobre seu lugar na sociedade, algumas informações lhes eram permitidas, desde que fossem envolvidas pelas funções e papéis a elas recomendados.

Além das escolas de primeiras letras, eram poucas as ofertas educacionais para as mulheres, o ensino secundário oficial no Brasil foi por muito tempo ministrado apenas no Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, e era um colégio exclusivamente masculino, sendo assim, após essas primeiras letras, as mulheres tinham apenas educação para o casamento e para as funções domésticas (LOURO, 1987).

Nas primeiras décadas do século XX os argumentos que justificavam a diferença na educação entre homens e mulheres mudaram um pouco, não se usavam tantas explicações genéticas ou biológicas e passaram-se a utilizar mais explicações psicológicas, era dito que o sexo masculino não era superior em relação ao feminino, mas cada um tinha características naturais distintas. Isso se referia ao temperamento, caráter, tipo de raciocínio o que levava as mulheres a serem “naturalmente” dóceis, submissas, sensíveis, cordatas e dependentes e os homens fortes, agressivos e independentes.

Houve mudanças nas primeiras décadas do governo republicano, a mulher participava mais da vida econômica do país na indústria, principalmente setor têxtil e começava a entrar no setor terciário em serviços como datilografia, secretaria e algumas atividades no comércio. Contudo, essa participação se restringia a atividades que estivessem de acordo com sua “natureza”, atividades de apoio, auxiliares ou que exigissem menor força física. Essa entrada no mercado de trabalho representou para as mulheres uma quebra no isolamento familiar que elas viviam, sair de casa para trabalhar passava a ser visto com menos preconceito, ainda que isso fosse restrito às camadas menos privilegiadas. Para as moças das camadas médias da população começava a surgir uma possibilidade de estudo e opção profissional, algumas escolas de nível secundário e conseqüentemente o magistério primário. Na educação escolar os ideais de mulher submissa, obediente, recatada, prendada eram certamente ensinados às jovens estudantes, a formação confundia até certo ponto o papel de professora com o de mãe, por isso se falava tanto em vocação e era senso comum a ideia de que a mulher era a mais adequada para o magistério primário (LOURO, 1987).

O processo de educação feminina foi pensado ao longo da história partindo do ponto de vista masculino, nesta relação (masculino/feminino) a mulher representa o elemento dominado e o homem o dominante. As sociedades vêm sendo dirigidas pelos homens, para a manutenção da dominação até mesmo a educação contribuiu para conformar as mulheres à obediência e submissão. Assim no princípio a educação escolar lhes foi vetada e depois concedida, com restrições ou com características peculiares. Com as transformações sociais ocorrendo, exigia-se uma imagem feminina também modificada, desta forma a escola buscou combinar traços tradicionais com características modernas, tendo em vista formar uma jovem com iniciativa, competição, segurança e responsabilidade, mas que não esquecesse de ser graciosa, meiga, dócil e resistente aos hábitos moderno e nocivos. É importante salientar que a escola desde os primeiros tempos pensava a escolarização feminina cercada de cuidados e buscando encaminhar as mulheres para ocupações condizentes com seus papéis tradicionais, isto justifica porque as mulheres são tidas como as mais “competentes” para a função de professoras primárias: elas saberiam melhor lidar com as crianças e até mesmo atender a classe e a disciplina necessárias pois são serviços de mulher.

#### 4. EDUCAÇÃO FÍSICA: A CONSTITUIÇÃO DA DISCIPLINA NO AMBIENTE ESCOLAR E A ESPECIFICAÇÃO DO ENSINO MÉDIO.

Neste capítulo tratamos a Educação Física como disciplina na escola, sua origem e funções, bem como sua utilização com os ideais de regeneração da raça, uma forma de educar os corpos a partir do discurso médico que reflete nas práticas/separações de meninos e meninas.

Pode-se colocar como demarcação temporal o final do século XIX e início do século XX para uma nova preocupação social individual, porém com foco voltado para o coletivo, a educação dos corpos. O discurso médico-higienista de saúde, ordenação e produção social para a compor um conjunto de saberes e dispositivos para atuação no corpo e os exercícios passam a ser uma necessidade indispensável no contexto social, inclusive na escola. Uma forma de educação do corpo (o que mais tarde será a Educação Física) entra na escola com a promessa de uma nova geração. O corpo passa a ser a principal matéria prima e produto dessa nova educação. Intelectuais e educadores do final do século XIX defendiam a adesão dos exercícios físicos nas escolas. Rui Barbosa, em um parecer de 1888, relacionado ao projeto de lei nº 244 sobre a reforma do ensino primário ressalta a importância do exercício físico para o desenvolvimento em harmonia de corpo e mente. Baseando-se neste argumento Rui Barbosa afirmava a importância da inclusão de uma sessão de ginástica obrigatória para ambos os sexos nas escolas (DORNELLES, 2007).

Assim a ginástica passa a compor o currículo escolar do Brasil Império. O primeiro livro publicado no Brasil sobre o tema foi o *Tratado de educação física moral para meninos* de Joaquim Neto Serpa do ano de 1828.

O livro tratava da instrução para meninos nas aulas de Educação Física, afirmando que a educação aos meninos deveria ser moral e intelectual, ao passo que



às meninas deveriam ser proibidos os exercícios ginásticos. Apenas era permitida a instrução intelectual, mas diferenciada da dos meninos e as “prendas próprias do sexo” (SOUZA JR, 2003 p.43).

Havia o pressuposto de que o corpo feminino deveria ser preservado para a maternidade, tal pressuposto partindo dos artigos de lei, em que as atividades propostas para as meninas nas aulas de Educação Física deveriam ser compatíveis com suas estruturas naturais, assim, os movimentos permitidos tinham de ser leves e graciosos. As mulheres também não deveriam praticar esportes violentos ou desgastantes, pois poderiam trazer traumas e isso poderia comprometê-las também esteticamente (PINI, 1978; MOURÃO, 2002; GOELLNER, 2003).

Em meados do século XIX surgiram os primeiros sistemas regulares de Educação Física. Estes sistemas eram organizados seguindo princípios pedagógicos e davam importância para os exercícios físicos. Eram conhecidos como métodos ginásticos. Ainda que diferentes na execução e na forma de elaboração das aulas e das atividades, estes sistemas se assemelhavam por serem fundamentados nos conceitos de anatomia e fisiologia da época. Tinham também em comum os objetivos de desenvolver a moral, os bons hábitos, a disciplina, prezar pelo esforço individual, a ordem, a obediência, a regeneração da raça além do forte caráter nacionalista que os relacionava à preparação física militar. Cada método tratava da Educação Física nas escolas de seus respectivos países, mas também influenciavam as aulas de outros locais com algumas adaptações ou utilizando completamente o método (SOARES, 2001).

Há uma importante diferenciação, neste período, dos termos Educação Física e Instrução Física. Rui Barbosa, ressalta o cunho social, moral e intelectual da

Ginástica, afirmando que a sistematização da prática corporal não era apenas uma prática em si. Desta forma os métodos ginásticos passam a fazer parte do sistema educacional brasileiro. Ainda assim, nem todos os estados contavam com a ginástica como componente curricular. Foi a partir de projetos de lei que esse processo de incorporação de exercícios e práticas corporais foram inseridos nas escolas de todo Brasil. Em 1921 o método Ginástico Francês foi adotado como instrução física militar e mais tarde em 1929 ele se torna prática oficial da então Educação Física civil brasileira. Em 1931 é definida a obrigatoriedade dos exercícios de Educação Física a todas as classes do ensino secundário. A Educação Física se consolidou como conteúdo escolar vinculada a um modelo de sociedade em que mão de obra capaz e um plantel militar são os destinos dos cidadãos de uma nação. Assim como a escola é o local para a educação formal ela torna-se espaço destinado para ensinar a população sobre seu corpo e seus movimentos.

Para Costa Júnior (2016) a Educação Física compreendia inicialmente um conjunto de práticas corporais que desenvolvessem qualidades como coragem, virilidade, força e agilidade. Tais noções tinham em sua essência uma visão biológica do corpo e como poderia aprimorar a forma, capacidades e comportamentos, se empregadas as ferramentas corretas para ajustá-lo. Um dos meios utilizados para esse adestramento e controle sobre o corpo era a cultura da mente dissociada do corpo, pois o corpo seria um empecilho para o desenvolvimento intelectual.

Nesta perspectiva Bracht (2005) entende que a introdução da ginástica/Educação Física na escola pode ser analisada como elemento para a disciplinarização dos corpos e construção de um tipo de corpo exigido para a época (BRACHT, 2005; COSTA JÚNIOR, 2016).

Desde os anos 1930, quando houve a introdução do esporte moderno nas aulas de Educação Física Escolar o indicado para meninas/mulheres era que fosse ministrada ginástica rítmica e voleibol, pois os movimentos seriam graciosos, leves e sem contato entre os corpos. Já para os meninos destacava-se o futebol, judô e basquete, pois aos homens dotados de força e habilidades, o confronto de corpos bem como a rapidez e até uma certa dose de violência de movimentos eram permitidos. Os meninos que praticassem os esportes “das meninas” seriam considerados efeminados e as meninas masculinizadas se praticassem os “esportes dos meninos”. Além dos riscos de lesões que poderiam comprometer seus órgãos reprodutores. Desta forma, começava-se assim, a reger quais eram as atitudes e esportes “apropriados” para cada gênero nas aulas de Educação Física Escolar (SOUZA; ALTMANN, 1999).

A separação das turmas entre meninos e meninas nas aulas de Educação Física se deu sob o discurso de que, seria necessário respeitar a natureza dos corpos para que estes gozassem dos benefícios proporcionados pela Educação Física. Desta forma podemos entender esta separação, apoiada no discurso biológico, somente como uma forma de admoestar, através de processos pedagógicos, meninos e meninas a constituírem-se como homens e mulheres de acordo com as representações hegemônicas de corpo, gênero e sexualidade (DORNELLES, 2007).

A proposta de atividade diferenciadas para meninos e meninas estava associada a um modelo educacional repleto de objetivos higiênicos, eugênicos, cívicos e patrióticos de regeneração da raça e formação de um novo povo brasileiro. Os exercícios físicos entram na escola com a finalidade de contribuir com este processo, como cita Eustáquia de Souza (1994) “se imaginava que os Exercícios Físicos fossem capazes de higienizar a sociedade, formando homens de corpo e

caráter fortes para que servissem à pátria e à família” e às mulheres “os Exercícios estavam encarregados de dar aos corpos frágeis das mulheres, saúde para cumprir a ‘missão’ da maternidade e graciosidade e beleza para exercerem, a contento, seus papéis de esposa” (SOUZA, 1994,p. 28-29).

Soares (2001), argumenta que a Educação Física era a forma pela qual a sociedade higienizava os corpos. Ela era atravessada pelo discurso médico que autorizava quais eram as atividades ideais para cada um separando por idade e sexo. A ginástica era permitida a todos, porém para que o corpo pudesse ser totalmente educado, eram necessários outros movimentos. Estes exercícios específicos pretendiam desenvolver “os órgãos dos sentidos, que pudessem atender aos preceitos de elegância” (SOARES, 2001, p.80). A atividade de canto, declamação e piano eram as indicadas para as meninas, já salto, carreira, equitação e esgrima para os meninos e dança para meninos e meninas.

A Educação Física com a proposta de separação de meninos e meninas demarca quais são os limites e possibilidades para os corpos das mulheres e do que é possível aos homens no campo dos exercícios físicos. Estas demarcações produzem, baseadas num discurso marcado por compreensões de corpo e gênero, um conjunto de práticas corporais próprias para homens e mulheres. Essas práticas não se aproximam em objetivos ou características, com fronteiras bem preservadas, especialmente em ambiente escolar, que é, neste caso, palco para a formação da nova sociedade. A separação de meninos e meninas no ambiente escolar, na disciplina destinada as práticas corporais, se tornam um recurso para as propostas diferenciadas de educação que iriam conformar novos homens e mulheres (DORNELLES, 2007).

Desde a primeira publicação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 a Educação Física aparece como conteúdo integrante da Educação Escolar. O caráter das aulas era condizente ao período histórico e político em que se encontrava o Brasil. Em 1961 o art. 1º relata o que se esperava da Educação:

Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim:

- a) a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- b) o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais do homem;
- c) o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- d) o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- e) o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio;
- f) a preservação e expansão do patrimônio cultural;
- g) a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça (BRASIL, 1961).

Nesta perspectiva, a Educação Escolar estava pautada nos princípios da liberdade e solidariedade e a Educação Física era obrigatória para os cursos primário e médio até a idade de 18 anos.

No Brasil, na década de 1970, o discurso era de que as mulheres poderiam até praticar algum esporte, desde que este não fosse futebol, rúgbi ou lutas, pois o treinamento seria desgastante e poderia causar consequências traumáticas e estéticas por conta do contato violento propiciado por estes esportes (PINI, 1978).

Cabe salientar que a medicina define o que a mulher pode ou não fazer, e as restrições são fundamentadas na maternidade saudável. O ideal de feminilidade foi marcado pela proibição de algumas modalidades esportivas para as mulheres, entre 1941 e 1975 estabelecido no Decreto de Lei 3.199 no artigo 54 dizia que: “às mulheres não se permitirá a prática de desportos incompatíveis com as condições de sua

natureza”. Houve também a proibição de esportes como futebol, lutas e halterofilismo para as mulheres (MOURÃO, 2002).

Na publicação da LDB de 1971, quando o Brasil passava pela intervenção militar a Educação tinha como finalidade:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania (BRASIL, 1971)

A Educação Física neste contexto era, já desde o Golpe Militar de 1964, utilizada como ferramenta de propaganda do governo cuja ênfase era a preparação física, a formação de turmas de treinamento para diversas modalidades esportivas e competições. Com a ascensão do esporte na escola, a ginástica deixa de ser conteúdo principal, desta forma as aulas passam a ser baseadas no rendimento e acontece a seleção dos mais habilidosos, isto se dá também pelo caráter competitivo do esporte mesmo como conteúdo escolar. Assim, esportes como futebol, handebol, voleibol, atletismo e basquetebol passam a ser quase os únicos conteúdos. As atividades passaram a ser mais diretivas, o professor desempenhava papel central e a prática se baseava na repetição de movimentos esportivos.

No decreto de lei 64950/71 (BRASIL, 1971), fica evidente as funções do professor e a separação das turmas por sexo. Nos artigos 1º e 2º deste decreto é notório os objetivos da Educação Física

Art. 1º A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora-forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional.  
Art. 2º A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino. (BRASIL, 1971).

Este decreto regulamentava que as turmas de Educação Física, em nível nacional deveriam ser compostas por 50 alunos de cada sexo.

Nesta época, a Educação Física se pautava pelo desempenho esportivo e pela vitória, as orientações era que as aulas deveriam ser aplicadas com o objetivo de formar atletas e as turmas compostas por alunos com condições físicas semelhantes a fim de possibilitar competição equilibrada (DORNELLES, 2007).

As abordagens tradicionais da Educação Física foram marcadas por uma perspectiva reducionista do ser humano, baseada na concepção mecanicista das ciências biomédicas e fortemente influenciado pelo esporte como produto do capitalismo. Nesta tradição, natureza e cultura se separam: o corpo estabelecido no âmbito da natureza é negado a cultura (COSTA JÚNIOR, 2016).

Segundo Darido e Rangel (2011), as mesmas características da instrução militarista foram mantidas, apenas os conteúdos mudaram: os exercícios de ginástica ainda aconteciam, mas como base para o desenvolvimento desportivo dos alunos. A hegemonia do esporte na Educação Física também foi impulsionada pelo governo (DARIDO; RANGEL, 2011)

Darido (2003) lembra que:

Os governos militares que assumiram o poder em março de 1964 passam a investir pesado no esporte na tentativa de fazer da Educação Física um sustentáculo ideológico, na medida em que ela participaria da promoção do país através do êxito em competições de alto nível. Foi neste período que a ideia central girava em torno do Brasil-Potência, no qual era fundamental eliminar as críticas internas e deixar transparecer um clima de prosperidade e de desenvolvimento (DARIDO, 2003, p. 2).

A preocupação do governo era com a resistência dos alunos, para contê-los, além da força, se utilizava do esporte como meio de mobilização e alienação. Nas universidades os diretórios e centros acadêmicos eram desmontados e as atléticas eram cada vez mais incentivadas e a participação esportiva passa a substituir a política. A Educação Física passou a ser conteúdo obrigatório também no ensino superior e os jogos universitários e estudantis recebiam auxílio do governo o que

resultou na participação expressiva de estudantes do Brasil todo (BATISTA; GONÇALVES JUNIOR, 2010).

O exercício físico aparece, neste período, como um antídoto para todos os males e capaz de prevenir e curar doenças, propiciando à Educação Física da época um caráter instrumental. Deste modo, pensa-se a Educação Física como dispositivo promotor de mudanças na configuração da população. A educação do corpo poderia reconstruir a virilidade do povo: “a criança uma presença ereta e varonil, passo firme e regular, precisão e rapidez de movimentos, prontidão no obedecer, asseio no vestuário e no corpo [...]” (SOARES, 2001, p.91).

Neste âmbito a Educação Física seria responsável por forjar indivíduos saudáveis e úteis para ocupar as funções de produção, era também o modo de alcançar a regeneração da raça, com a procriação de homens e mulheres saudáveis entendidos como soldados da pátria. Às mulheres a ginástica e os exercícios físicos específicos iriam fazê-las saudáveis, para que gerassem filhos também saudáveis os quais seriam fortes e robustos, competentes e viris filhos da pátria (SOARES, 2001).

Em meados da década de 1980, no Brasil, a Educação Física passa a ser ressignificada e repensada, construindo-se como área acadêmica e produtora de conhecimento, gerando questionamentos acerca dos métodos voltados à aprendizagem de técnicas e da repetição de gestos mecânicos. Os alunos também passam a questionar a disciplina de Educação Física por não encontrar significado e cresce o desinteresse pelas atividades com maior ocorrência no ensino médio. Isso faz com que sejam pensadas novas propostas teórico-metodológicas que passam a defender a diversidade de conhecimento nas aulas, diferentes abordagens e a ressignificação do esporte propondo um trato pedagógico dos conteúdos com o



objetivo de educar pelo movimento e não de educar o movimento, e é neste período que a Educação Física deixa de ser somente uma atividade física e passa a ser um conteúdo escolar. (DARIDO; RANGEL, 2011; COSTA JÚNIOR, 2016).

Com a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) de 1996 a Educação tinha por finalidade

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996).

Nesta atualização da Lei, a Educação Física passa a compor a grade curricular nas escolas, deixando de ter caráter de atividade física ou preparação para esportes e sendo reconhecida como disciplina nas escolas em todas as séries de ensino fundamental e médio (BRASIL, 1996).

A última atualização da LDB ocorreu em 2016, com a MP 746 (Medida Provisória 746), aprovada pelo então Presidente da República Michel Temer. A medida propunha a Reformulação do Ensino Médio, tornando obrigatória disciplinas como artes e Educação Física apenas na educação infantil e no ensino fundamental, sendo facultativa no Ensino Médio. A medida teve seu texto final publicado em DOU (Diário Oficial da União) no dia 17/02/2017, culminando na Lei 13.415 de 16/02/2017 (BRASIL, SENADO FEDERAL, 2017)

Na escola, os meninos tendem a aproximar-se mais do mundo esportivo, pois ao praticar um esporte reafirmam sua posição. Quanto mais violento for o esporte, mais é considerado como “coisa de macho” e é no esporte ainda escolar que o menino ultrapassa a barreira de criança para ser um homem, pois o esporte traz ao seu praticante o status de homem forte e viril (BADINTER, 1993).

As famílias e a escola, têm formas distintas de educar meninos e meninas e, desde muito cedo, as crianças vão sendo condicionadas as formas de ser homem e mulher de acordo com a cultura em que estão inseridas. Mesmo antes do nascimento, pais e mães já tem em mente a forma como seus filhos irão se comportar e de que forma irão agir, se forem meninos ou meninas. Para cada um dos sexos terá uma expectativa, pois a sociedade irá ditar como cada um irá agir de acordo com o padrão por ela estabelecido e aceito (ROMERO, 1994).

Desta forma, também nas escolas as crianças sofrem com estes condicionamentos, uma vez que, as meninas poderão ter acesso somente a atividades que desenvolvam habilidade e comportamento considerados dentro dos padrões femininos, e os meninos aos padrões ditos masculinos de atividades (MELLO, 2002). A mesma autora ainda destaca que, pais e professores educam as crianças de acordo com o sexo, se uma criança faz algo que não corresponda com o seu sexo será advertida pelo adulto, assim, a criança é influenciada a “escolher” seus brinquedos, brincadeiras e atividades esportivas, restringindo a escolha do que realmente quer praticar, ou com que quer brincar.

Considerando que durante os primeiros anos do ensino fundamental na escola, as meninas, tanto quanto os meninos correm, brincam e pulam durante os recreios e aulas de Educação Física, isto é, com algumas exceções. Cabe salientar que, embora a aula seja mista nas atividades as meninas e os meninos estão em grupos separados. São poucos aqueles/as que se arriscam nos grupos mistos.

Com o passar dos anos, aumenta também a disparidade entre os sexos. Os comportamentos tornam-se cada vez mais discrepantes. Os meninos dentro de seus novos corpos, mais fortes e maiores, tornam-se exímios em suas atividades, saltam

mais alto e mais longe, correm mais velozmente e estão cada vez mais aptos as práticas corporais. Estão abertos aos mais diversos desafios corporais, desde um salto mortal até uns passos da dança da moda. Desde os primeiros anos seus recursos corporais vêm sendo aprimorados, lapidados, poucas mudanças nas vestimentas, bermudas, calças e tênis, prontos para agachar, saltar e correr. Já as meninas cada vez mais parecem com mini mulheres, cópias em menor grau de suas mães, tias e musas inspiradoras, suas roupas cada vez mais coladas ao corpo, pois, quanto mais justas, mais mostra-se quão feminina são. Os corpos das meninas tornam-se com o passar do tempo mais femininos e desejáveis, seus sapatos preferidos são os de saltos ou sandálias que as tornam mais elegantes, os cabelos cada vez mais arrumados, faces maquiadas, as unhas compridas e pintadas (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2003)

Essa mudança de comportamento e vestimenta interfere nas práticas corporais que exijam um pouco mais de movimento, um simples amarrar de cadarços torna-se desconfortável. Assim como correr e saltar como antes, ou seja, participar das aulas de Educação Física como antes.

O esporte envolvendo força, resistência, eficácia e competição, corresponde aos ideais de masculinidade. Esta conexão é vista abertamente não só na vida social como também no meio escolar, onde um menino que seja normal e sadio tem o dever de gostar de futebol ou outros esportes. Tem que gostar de jogar duro, sem importar-se em ser ferido ou com a dor (BRITO; SANTOS, 2013). O que também pode levar a problemas pela estereotipia de gênero.

Estudos mostram que os espaços escolares são dez vezes mais utilizados por meninos que pelas meninas durante o recreio. O futebol aparece como o principal

intermediador dessa dominação masculina dos espaços para prática de esportes coletivos, pois pelo esporte eles transmitem a imagem de fortes, violentos e vitoriosos nas escolas (ALTMANN, 1998; THORNE, 1993; GRUGEON, 1995).

Os espaços escolares conforme Connell (2003) estruturam-se de acordo com a masculinidade hegemônica, que é caracterizada pela legitimação do patriarcado, que é a forma com que os homens se mantêm na liderança da vida social, estreitamente ligada à dominação masculina excluindo outras formas de masculinidade e mantendo assim submissão das mulheres.

Em estudo realizado por Ileana Wenez (2005) ao detalhar a utilização de espaços escolares durante o recreio observou-se que os meninos ocupam em geral as quadras e as meninas os bancos. Futebol e basquete são os jogos realizados pelos meninos e as meninas jogam vôlei, pois os meninos não apreciavam tal jogo. Os meninos ocupam mais os espaços escolares, seja a quadra esportiva, seja correndo ou dando grandes chutes na bola de um canto ao outro do pátio (WENETZ, 2005, p.101).

Assim, de acordo com Altmann (1998), nas aulas de Educação Física escolar, acontece um “emaranhado” de exclusões, tanto de gênero, quanto de idade, força e habilidade. Surge também a beleza e os padrões estéticos aceitáveis, e para isso elas se submetem aos mais variados tipos de procedimentos (SANT’ANNA, 2014).

Souza Júnior e Darido (2003) relatam que ao observarem uma turma durante as aulas de Educação Física encontraram meninos jogando descalços e meninas que estavam vestidas com saia e com sandálias, tamancos e até sapatos de salto. Considerando a atividade esportiva como prioridade nas aulas de Educação Física ocorre o reforço do ideal de feminilidade e masculinidade, pois as meninas irão sentir-

se menos hábeis e os meninos poderão demonstrar sua destreza nos esportes. E isso vai de encontro ao que diz Daolio (1995) em seu texto, quando relata que a menina se compara à uma “anta” por não acertar a bola de voleibol. O autor aponta que as meninas não se sentem descontentes somente em relação ao desenvolvimento motor e às aulas de Educação Física, como também em outros aspectos do cotidiano, principalmente quando estão praticando atividades que exigem delas força, destreza e velocidade. Isto porque está naturalizado nos modos de ser.

Mariano e Altmann (2016) analisaram que a segregação de meninas e meninos nas atividades, não é natural das crianças. A pesquisa realizada em dois centros de educação infantil no Estado de São Paulo, mostra que esta segregação está muito mais relacionada à intervenção do professor ou professora regente que das próprias crianças. As autoras descrevem como agia uma professora e um professor de Educação Física de ensino infantil. A professora reafirmava a superioridade dos meninos em relação às meninas e mesmo na tentativa de incentivar as meninas nas atividades, acabava por compará-las aos meninos. As pesquisadoras constataram que houve segregação durante a aula que não era evidente na hora do recreio. Já o professor de outro centro de educação infantil, trabalhava de forma menos diretiva. Em sala explicava a atividade que seria realizada e fora da sala os alunos e alunas organizavam-se de forma mista para a participação na aula. Nas aulas deste professor não era evidente a divisão de grupos de meninos e meninas, isto ocorre porque não há intencionalidade de educação de modos de ser e se comportar distintos (MARIANO; ALTMANN, 2016).

Ileana Wenetz (2005), analisa uma situação ocorrida durante um jogo de futebol: uma menina estava no jogo com os meninos e errou um chute, por isso foi

expulsa. A pesquisadora ao ver a situação questionou por qual motivo teria sido expulsa e porque não voltaria a jogar, a menina respondeu que não sabia. Mas que não poderia mais voltar, como se alguma regra que ela desconhecesse lhe tivesse sido imposta, mas que ela não deveria contestar. Esta situação mostra o quanto meninas e meninos estão condicionados a essas regras comportamentais impostas, ainda que se tente transgredir, assim como o fez a menina ao jogar futebol com os meninos, quando notou a primeira dificuldade se conformou com a regra imposta, não questionando ou insistindo para continuar em quadra.

As meninas que crescem condicionadas a tornarem-se mulheres sedutoras e atraentes, parecem não vislumbrar participar das práticas corporais sem o compromisso em tornar o corpo belo, esteticamente aceitável e desejável. As meninas que fogem a esta regra, são vistas como estranhas, com comportamentos exóticos. Mesmo na pré-escola, as crianças que agem diferente do previsto são caracterizadas como fora dos padrões, como citado por Vianna e Finco (2008, p. 277), quando destacaram o relato de uma professora sobre uma menina que tinha um tênis de dinossauro; “a mesma menina que gosta de jogar futebol, usa tênis com cores diferenciadas. Se é uma menina nos moldes normais [...] não vai querer um tênis verde musgo com uma boca cheia de dentes na frente”. Não há de fato, relação entre o tênis e jogar futebol, mas a partir daí constroem-se estereótipos referentes ao ser menina.

De um modo geral, para as meninas é atraente o menino esportista, já os meninos buscam encontrar uma menina arrumada, que tem o cabelo comprido e que não transgrida o modelo de feminilidade, suada e bagunçada, ou jogando futebol com os meninos. A cultura de feminização dos corpos faz com que as meninas se afastem das aulas de Educação Física e que cultuem o corpo e beleza.

Existem exceções, mas a regra é latente: os meninos são mais participativos nas aulas de Educação Física e nos esportes que as meninas. Neste sentido Daolio (1995, p. 104) afirma que “parece haver em nossa sociedade um processo de ‘antalização<sup>13</sup>’ das meninas, da mesma forma que parece haver um processo que transforma os meninos em ‘trogloditas’”, em que eles, muitas vezes incentivados pela família e professores, apresentam melhor desempenho físico e motor nas atividades do cotidiano das aulas de Educação Física quando comparados às meninas, que apresentam baixo desempenho por não serem incentivadas em diversas atividades (DAOLIO, 1995).

O esporte moderno pode ser interpretado também como disciplinador do corpo, que por meio de regras e convenções estabelecem quais são as normas de comportamento aceitáveis para o corpo dentro da escola. Isso implica em uma disciplina física com limites de movimento. Assim é comum entender de forma equivocada que a Educação Física e o recreio sejam válvulas de escape, o horário em que os alunos podem agir como querem, desta forma estabelecendo um certo controle sobre o corpo (COSTA JÚNIOR, 2016).

Como cita Helena Altmann (1998), o esporte é o meio pelo qual os meninos exercem seu domínio nos espaços escolares. Em sua pesquisa de mestrado observou que os meninos utilizavam mais os espaços escolares, transgrediam mais às regras impostas pela professora que as meninas. Elas por sua vez utilizavam estratégias para conseguir o espaço que queriam. A pesquisadora relata que em um recreio as meninas chegaram a quadra antes dos meninos. Organizaram suas equipes e começaram o jogo. Quando os meninos chegaram, elas já estavam jogando futebol

---

<sup>13</sup> O termo “anta” surge no texto de Daolio (1995) ao narrar a fala de uma aluna que por ser lenta se compara a uma anta.

no espaço que seria ocupado por eles. Os meninos na tentativa de tirá-las da quadra, começaram a chamá-las de “marias-homem”. Porém elas não saíram e para garantir a permanência colocaram como árbitros dois meninos que se sentiram em posição superior a elas. Desta forma elas jogaram futebol na quadra o recreio todo. Esta ação foi possível com o auxílio da professora (ALTMANN, 1998).

Em trabalho do autor Souza Júnior, em entrevistas a meninas numa escola sobre o motivo de não participarem de atividades como o futebol, nas respostas um dos motivos apresentados é a falta de tempo. Cabe lembrar que as meninas têm que ajudar as mães nas tarefas da casa, deixando bastante explícito nesta resposta que há, por parte das meninas, uma incorporação do estereótipo criado pela sociedade de que as mulheres têm de ser donas de casa e a prática esportiva fica especificamente para os homens (SOUZA JÚNIOR, 2003).

Estudos sobre a participação da mulher em atividades físicas e esportivas revelam que há um declínio no número de praticantes com o aumento da idade, em particular durante a adolescência. É neste período em que ocorre a socialização da mulher com o esporte e também quando os conceitos de ser mulher e de feminilidade são construídos. Neste estágio, elas desistem de praticar atividades físicas para o resto de suas vidas (SOUZA JUNIOR, 2003, p.14)

De acordo com Souza Júnior (2003), as razões para o declínio da participação da mulher em esporte e atividades físicas durante a adolescência se apresenta em duas vertentes de análise: na perspectiva feminista, que investiga as construções psicossociais impostas pela imagem de feminilidade e do que é considerado comportamento adequado para o gênero. Nesta perspectiva as mulheres e adolescentes praticantes de alguma modalidade esportiva ou atividade física sentem



seus papéis de ser mulher e ser atleta em conflito, pois as concepções de ser mulher, frágil, dependente e passiva não combinam com o universo esportivo, em que elas tendem a apresentar-se competitivas, agressivas, independentes, etc. Na segunda perspectiva da atrição (no sentido de atrito) e motivação, o conflito resultante entre as atividades faz com que as adolescentes e mulheres interrompam suas participações no esporte ou atividades físicas. Nesta fase (adolescência) e com o avanço da idade, elas têm menos tempo livre para atividades físicas e maiores oportunidades para encontrar atividades não atléticas (SOUZA JÚNIOR, 2003).

Atualmente não há restrições a participação feminina nos esportes, fato destacado nas Olimpíadas Rio-2016 onde a participação das mulheres alcançou 46% do total de participantes. Porém, as mulheres que se sobressaem neste meio sofrem preconceitos e estigmas quando há uma alteração no padrão estético. Além disso, persiste a ideia de que os pais ainda preferem que suas filhas continuem “antas” tal como afirma Daolio em seu artigo em 1995. Nas aulas de Educação Física há predomínio da participação masculina, e a escola parece contribuir para esta divisão, como cita Romero (1994), a escola é responsável por transmitir e reforçar os padrões estereotipados, o que contribui para a manutenção da desigualdade existente entre homens e mulheres.

Souza Júnior (2003) evidencia que, adaptar regras para as meninas ou adolescentes nas atividades esportivas e físicas seria o mesmo que afirmar que existe alguma debilidade feminina em relação aos meninos e adolescentes, o que apontaria para o desenvolvimento de propostas de educação física discriminatórias (SOUZA JÚNIOR, 2003).

Brandolin, Koslinski e Soares (2015), buscaram analisar em respostas de alunos do ensino médio, qual a importância percebida por eles para a disciplina de Educação Física. A pesquisa foi realizada na rede pública de ensino da cidade de Petrópolis/ RJ. Fizeram parte da amostra 9 das 10 escolas do município, foram aplicados questionários aos alunos dos 2º e 3º anos do período da manhã. Estimou-se a participação de 2.334 alunos na pesquisa. Os resultados mostraram que aproximadamente 38% dos alunos estavam satisfeitos com a disciplina. Quanto a importância Educação Física figura na terceira colocação, sendo precedida por português e matemática. Em relação a satisfação sobre as aulas de Educação Física, 78% dos alunos estavam satisfeitos e 21,8% insatisfeitos. Dos alunos satisfeitos a grande maioria (90,9 %) eram meninos e 69,9% das meninas estavam satisfeitas. Para os autores isso indica que a Educação Física ainda compõe um espaço de socialização predominantemente masculino. Os pesquisadores assimilaram a satisfação com o nível de habilidade dos alunos e o resultado foi que os alunos mais habilidosos têm 7 vezes mais chances de estarem satisfeitos com as aulas que os menos habilidosos. Quanto a variável sexo, o estudo apresenta que estudantes do sexo masculino tem 3 vezes (210%) mais chances de estarem satisfeitos com a disciplina que as estudantes do sexo feminino. O estudo sugere a reflexão acerca de a escola manter a cultura da masculinidade nos espaços escolares, também seu uso predominantemente masculino (BRANDOLIN; KONSLINSKI; SOUZA, 2015).

## 5. TRABALHOS E PRODUÇÕES.

A busca dos trabalhos, teses, dissertações se deu no banco de teses e dissertações da CAPES e os artigos nas plataformas da SCIELO e GOOGLE acadêmico. As palavras chaves para ambas as buscas foram: Gênero, Educação Física, Ensino Médio. Em princípio surgiram mais de 320 mil trabalhos. Com o refinamento da busca com grande área de conhecimento ajustado para ciências humanas e ciências biológicas os resultados foram 42.211. Refinando a área de concentração para ciências biológicas e Educação o resultado foi de 103 trabalhos. Destes foram escolhidos os que tivessem no título do trabalho relação com o tema e fossem de programas de pós-graduação em Educação e Educação Física.

Os artigos foram selecionados pelas mesmas palavras chave e a busca foi no sentido de impacto das publicações para a área de Educação Física. O resultado das buscas foi de trinta e um trabalhos (quadro 1) entre teses, dissertações e artigos.

Com a leitura dos resumos das teses e dissertações a amostra para análise foi de nove fontes (quadro 2) entre teses, dissertações e artigos.

Quadro 1: Títulos extraídos de compilação.

TIPO	TÍTULO	AUTOR	ANO	FONTE
Dissertação	Rompendo as fronteiras de gênero: Marias (e) Homens na educação física.	Helena Altmann	1998	Programa de pós-graduação em Educação. UFMG.
Dissertação	Coeducação, futebol e Educação física escolar.	Osmar Moreira de Souza Júnior	2003	Instituto de Biociências. UNESP. Rio Claro.
Artigo	Auto exclusão nas aulas mistas de Educação Física Escolar: representações de alunas do ensino	Elisangela Borges de Andrade, Fabiano Pries Devede.	2006	The FIEP boletim. Foz do Iguaçu.

	médio sob enfoque de gênero.			
Artigo	Educação física escolar, coeducação e gênero: mapeando representações de discentes	Mauro Louzada de Jesus, Fabiano Pries Deive.	2006	Revista Movimento
Dissertação	Destinos distintos? A separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física na perspectiva de gênero.	Priscila Gomes Dornelles	2007	Programa de pós-graduação em Educação. UFRGS.
Dissertação	Estereótipos de gênero na participação e avaliação do desenvolvimento motor de meninos e meninas.	Samantha Sabbag	2008	Curso de pós-graduação em Ciências do Movimento Humano. UESC.
Dissertação	Meninas são doces e calmas: um estudo sobre a participação de gênero através da cultura visual.	Luciane Borre Nunes	2008	Programa de pós-graduação em Educação. PUCRGS.
Dissertação	O gênero na escola: a Educação Física em questão.	Jefferson Moreira dos Santos	2008	Programa de pós-graduação em Sociologia. UFG.
Dissertação	Os sentidos de gênero nas aulas de Educação Física.	Simone Cecília Fernandes	2008	Programa de pós-graduação em Educação Física. Unicamp.
Artigo	Socialização de gênero na Educação Infantil	Daniela Finco	2008	Ciências e letras. Porto Alegre.
Artigo	Gênero e Sexualidade: pedagogias contemporâneas.	Guacira Lopes Louro	2008	Revista Pro-posições.
Dissertação	Meninas e futsal. Um estudo sobre questões de gênero na educação física na escola para além dos seus muros.	Carlos Alberto Tenroller	2009	Programa de pós-graduação em Educação. ULBRA.

Dissertação	A educação física na educação infantil e as relações de gênero. Educando crianças ou meninos e meninas?	Marina Mariano	2010	Programa de pós-graduação em Educação Física. Unicamp.
Dissertação	Educação física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos.	Liane Aparecida Uchoga	2012	Programa de pós-graduação em Educação Física. Unicamp.
Tese	Presentes na escola e ausentes na rua: brincadeiras de crianças corpos marcados pelo gênero e pela sexualidade.	Ileana Wenez	2012	Programa de pós-graduação em Ciências do Movimento Humano. Escola de Educação Física. UFRGS.
Dissertação	Educação Física Escolar e Gênero: diferentes maneiras de participar.	Juliana Fagundes Jaco	2012	Programa de pós-graduação em Educação Física. Unicamp.
Dissertação	Beleza do corpo feminino: jogos de poder em aulas de educação física	Fabiana Cristina Pereira.	2013	Programa de pós-graduação em Educação. Universidade de Sorocaba.
Tese	A (hetero)normatização dos corpos em práticas pedagógicas da Educação Física Escolar.	Priscila Gomes Dornelles	2013	Programa de pós-graduação em Educação. UFRGS.
Dissertação	Meninas na escola: (im)possibilidades para a (des)construção mediada pelas relações de gênero.	Maria Aparecida Marques Castanheira	2013	Programa de pós-graduação em Educação. UFLA.
Dissertação	A Educação Física em uma perspectiva multi/intercultural e as relações de gênero no contexto escolar.	Ana Paula da Silva Santos	2013	Programa de pós-graduação em Educação. UFRJ.

Artigo	Educação Física e sexualidade: um estudo de caso em escolas públicas de Aracaju, Sergipe.	Rafael Rocha Silva; Maria Janaina Marques da Silva	2013	Educationis
Dissertação	Aulas mistas de educação física. Tensões e contradições.	Michele Ziegler de Mattos	2014	Programa de pós-graduação em Educação Física. UFPel.
Dissertação	As meninas de costas. Análise do currículo de educação física e a construção da identidade feminina.	Alessandra Aparecida Dias Aguiar	2014	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas educacionais. UNINOVE.
Dissertação	O Olhar Feminino Sobre O Futebol: Das questões de gênero à reestruturação do Habitus no interior da escola.	Marina Toscano Aggio	2015	Programa de mestrado profissional em processo de ensino, gestão e inovação. Centro Universitário Araraquara.
Dissertação	Meninas na Educação Física: exclusões e participações no ensino médio.	Américo Rodrigues da Costa Júnior.	2016	Programa de pós-graduação em Educação. UFRJ.
Tese	A educação esportiva na escola pública. Experiências positivas de gênero na educação física	Simone Cecília Fernandes	2016	Programa de pós-graduação em Educação Física. Unicamp.
Artigo	Educação Física escolar e relações de gênero: diferentes modos de participar e arriscar-se nos conteúdos da aula.	Liane Aparecida Roveran Uchoga, Helena Altmann.	2016	Revista Brasileira de Ciências do Esporte.
Dissertação	Participação feminina no futsal escolar de Ribeirão Preto: a perspectiva de jogadoras do ensino médio sobre questões de gênero.	Flávia Volta Cortes de Oliveira.	2016	Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto. USP.

Artigo	Educação Física na educação Infantil: Educando crianças ou meninos e meninas?	Marina Mariano; Helena Altmann.	2016	Cadernos PAGU.
Artigo	Educação física, corpo, gênero e sexualidade.	Tamara Cardoso Bastos Santos; Antenor de Oliveira Silva Neto; Éverton Gonçalves de Ávila.	2016	Anais 9º Enfope.
Artigo	Questões de gênero e sexualidade na educação básica: perspectivas de ensino.	Márcio Evaristo Beltrão; Solange Maria de Barros.	2017	Revista Humanidades e Inovação.

Fonte: a autora, 2018.

Quadro 2: Títulos extraídos pelo resumo separados para análise.

TIPO	TÍTULO	AUTOR	ANO	FONTE
Dissertação	Coeducação, futebol e Educação física escolar.	Osmar Moreira de Souza Júnior	2003	Instituto de Biociências. UNESP. Rio Claro.
Artigo	Auto exclusão nas aulas mistas de Educação Física Escolar: representações de alunas do ensino médio sob enfoque de gênero.	Elisangela Borges de Andrade, Fabiano Pries Devide.	2006	The FIEP boletim. Foz do Iguaçu.
Dissertação	Destinos distintos? A separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física na perspectiva de gênero.	Priscila Gomes Dornelles	2007	Programa de pós-graduação em Educação. UFRGS.
Dissertação	Educação física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidades em	Liane Aparecida Uchoga	2012	Programa de pós-graduação em Educação Física. Unicamp.

	diferentes conteúdos.			
Dissertação	Beleza do corpo feminino: jogos de poder em aulas de educação física	Fabiana Cristina Pereira.	2013	Programa de pós-graduação em Educação. Universidade de Sorocaba.
Tese	A (hetero)normatização dos corpos em práticas pedagógicas da Educação Física Escolar.	Priscila Gomes Dornelles	2013	Programa de pós-graduação em Educação. UFRGS.
Dissertação	Aulas mistas de educação física. Tensões e contradições.	Michele Ziegler de Mattos	2014	Programa de pós-graduação em Educação Física. UFPel.
Dissertação	As meninas de costas. Análise do currículo de educação física e a construção da identidade feminina.	Alessandra Aparecida Dias Aguiar	2014	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas educacionais. UNINOVE.
Dissertação	Meninas na Educação Física: exclusões e participações no ensino médio.	Américo Rodrigues da Costa Júnior.	2016	Programa de pós-graduação em Educação. UFRJ.

Fonte: a autora, 2018.



## 5.1. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS TRABALHOS.

Antes de dar início a descrição e posterior análise dos trabalhos, é de fundamental importância destacar que dos nove trabalhos elencados para análise, apenas quatro foram considerados. Como mencionado anteriormente, os trabalhos foram escolhidos pelo título e leitura do resumo e estes cinco trabalhos possuíam título e resumo condizentes com o tema da pesquisa, porém com a leitura minuciosa do trabalho foi percebido pontos que não correspondiam com a temática da pesquisa. Os trabalhos da autora Priscila Gomes Dorneles, tanto dissertação quanto tese, intitulados respectivamente *Destinos distintos? A separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física na perspectiva de gênero* e *A (hetero)normatização dos corpos em práticas pedagógicas da Educação Física escolar*, trabalhavam o tema das questões de gênero nas aulas de Educação Física, porém com enfoque nos professores. Foram realizadas entrevistas com professores e não há relato da participação dos alunos, e principalmente das alunas, por este motivo foram dispensados. A dissertação da autora Liane Aparecida Uchoga, *Educação Física escolar e relações de gênero: risco, confiança, organização e sociabilidades em diferentes conteúdos*, se trata de pesquisa realizada em 5º, 6º e 7º anos do ensino fundamental. A pesquisa de Fabiana Cristina Pereira, *Beleza do corpo feminino: jogos de poder em aulas de educação física*, tinha como tema norteador a beleza feminina nas aulas de Educação Física, como as meninas se utilizavam desta “vantagem” para escolher equipes, participar de atividades e excluir as meninas que não se encaixavam dentro dos padrões de beleza, embora muito interessante a pesquisa não relata participação nas aulas. A dissertação de Michele Ziegler de Mattos, *Aulas mistas de Educação Física. Tensões e contradições*, foi realizada com uma turma de

7º ano e em uma Escola Adventista na cidade de Pelotas. Desta forma os quatro trabalhos que são relatados a seguir e que foram definidos para análise, dois deles tratam de turmas de ensino médio e dois de 8ª série, agora 9º ano, ambos em escolas públicas.

Quadro 3: Títulos analisados.

<b>TIPO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>	<b>FONTE</b>
Dissertação	Coeducação, futebol e Educação física escolar.	Osmar Moreira de Souza Júnior	2003	Instituto de Biociências. UNESP. Rio Claro.
Artigo	Auto exclusão nas aulas mistas de Educação Física Escolar: representações de alunas do ensino médio sob enfoque de gênero.	Elisangela Borges de Andrade, Fabiano Pries Devide.	2006	The FIEP boletim. Foz do Iguaçu.
Dissertação	As meninas de costas. Análise do currículo de educação física e a construção da identidade feminina.	Alessandra Aparecida Dias Aguiar	2014	Programa de Mestrado em Gestão e Práticas educacionais. UNINOVE.
Dissertação	Meninas na Educação Física: exclusões e participações no ensino médio.	Américo Rodrigues da Costa Júnior.	2016	Programa de pós-graduação em Educação. UFRJ.

Fonte: a autora, 2018.

#### 5.1.1- Inclusão, exclusão e participação: exposição, feminilidade, risco e motivação.

O estudo de Américo Rodrigues da Costa Júnior (2016), consistiu na dissertação *Meninas na Educação Física: exclusões e participações no ensino médio*. O pesquisador, realizou sua pesquisa em uma escola da rede estadual da cidade de Nova Iguaçu, no estado do Rio de Janeiro. Apesar de já ser professor na rede pública, Costa Júnior, desenvolveu seu estudo em uma escola diferente da que atua. O pesquisador realizou observação não participante e posterior entrevista com alunas e professor. Foram observadas três turmas de 1º ano do ensino médio no turno da manhã. No total, 64 alunos e 57 alunas fizeram parte do grupo. Foram realizadas 18 observações.

Durante o trabalho, o autor utilizou a estratégia da triangulação. As observações ocorreram entre maio e outubro do ano de 2015, e as entrevistas foram semiestruturadas, algumas perguntas estavam postas previamente e outras foram surgindo de acordo com as respostas. O pesquisador gravou as entrevistas em seu celular e posteriormente as transcreveu para melhor análise. As entrevistas foram combinadas previamente com o professor e com as alunas, realizadas individualmente, na própria escola, no pátio e, por motivos éticos, à vista de todos.

As informações obtidas com as entrevistas foram categorizadas em primárias e secundárias. As categorias primárias compreenderam: inclusão, exclusão e participação – definida por meio do entendimento das formas de participação das alunas e o seu sentimento de inclusão ou exclusão nos diferentes momentos das aulas; a metodologia apontou como o pesquisador percebia a construção de gênero durante as observações, também abordou o entendimento sobre os papéis sociais

femininos e masculinos adotados ou impostos, e a influência destes na participação das atividades e Ensino Médio/ Educação Física. O intento foi levantar informações gerais sobre as aulas, forma de organização, escolha dos conteúdos utilizados e seus critérios, abordagens, procedimentos e estratégias adotadas pelo professor, bem como essas escolhas influenciaram na participação, inclusão e interesse das alunas.

As categorias secundárias, por sua vez, foram definidas a partir das informações obtidas por meio dos dois instrumentos de coletas de dados utilizados: o diário de campo e as entrevistas. As categorias secundárias foram: exposição - definida pelas falas das entrevistadas que relataram o cuidado com a imagem, para não correrem o risco de serem rotuladas de masculinizadas, vulgares, desleixadas ou incapazes. Também havia a exposição ao risco de se machucarem e a categoria motivação, que foi citada por todas as entrevistadas como motivo para a não-participação. As participantes apontaram para a repetição de atividades, procedimentos e objetivos nas aulas; além da falta de criatividade do professor. Segundo elas não havia sentido fazer sempre as mesmas coisas, do mesmo jeito. A pesquisa mostrou como esses fatores desmotivavam as alunas e tornavam a aula entediante e sem atrativos. As participantes também citam o fato de não haver muitas exigências sobre notas e conceitos em Educação Física. A atividade praticada pelas meninas durante as aulas era o caçador, elas procuravam o professor e pediam para jogar.

### 5.1.2- Alguém que me ajude a aprender a jogar.

Este trabalho consiste no artigo de Elisângela Borges de Andrade e Fabiano Devede (2006), *Auto exclusão nas aulas mistas de Educação Física Escolar: representações de alunas do ensino médio sob enfoque de gênero*. A pesquisa foi realizada em escola pública da cidade do Rio de Janeiro, com turmas de ensino médio. A intenção da pesquisa foi de encontrar quais motivos levam as meninas a se auto excluírem das aulas de Educação Física. Foi realizada observação participante assistemática livre e uso de questionário semiestruturado. O trabalho em si não relata qual o período da observação, nem quantas turmas foram observadas, mas descreve em forma de tabela os resultados obtidos. Destes, os que mais se sobressaem no que diz respeito à auto exclusão das meninas nas aulas de Educação Física são:

Em primeiro lugar o ambiente físico, ao observar as aulas os pesquisadores notaram que não há vestiários adequados para que as meninas troquem de roupa antes da aula, algumas vem de casa com a roupa para a Educação Física embaixo da calça jeans. Em segundo lugar as características das aulas, as alunas descrevem as aulas como chatas, desorganizadas e repetitivas. Nas observações os autores identificaram que os meninos faziam comentários pejorativos em relação à participação das meninas, desta forma tornando as aulas mistas constrangedoras às alunas. Um terceiro aspecto relevante foi a falta de habilidade e desprazer com os esportes.

A falta de interesse nas atividades estava relacionada a imagem masculina que os esportes traziam as alunas, também por ser conteúdo obrigatório. Os autores relatam que em uma das turmas observadas a professora regente era mais rígida em relação à participação das alunas, somente dava presença na chamada para as

alunas que estivessem de algum modo participando da aula. Deste modo as meninas que mesmo assim demonstravam desaprovação com a atividade, participavam de forma passiva adotando jogos de tabuleiro como atividade. As que participavam das demais propostas permaneciam em quadra com expressão de medo e no canto para proteger-se. Mesmo diante do exposto, os pesquisadores não identificaram, por parte dos professores nenhuma forma de resgatar as alunas para as aulas.

Em conversa com os professores, os pesquisadores relatam que, uma docente acredita que a brutalidade seja característica inerente dos meninos e que por esse motivo as aulas deveriam ser separadas. Esta mesma professora defende a ideia de que as atividades deveriam ser correspondentes a grupos de interesse, deste modo os grupos realizariam as atividades que lhes fossem de gosto. Outro docente atribuiu a não participação das alunas nas aulas de Educação Física dos anos anteriores ao ensino médio, em que as alunas deveriam ter adquirido as habilidades necessárias para as aulas e não adquiriram. Em uma outra turma os pesquisadores se depararam com alunas sentadas lendo uma revista durante a aula, ao serem questionadas responderam que estavam seguindo o exemplo do professor. Nesta turma o autor observou também a diferença em relação a participação nas atividades dependendo da liderança da turma, quando da presença do estagiário a participação era maior, quando o professor estava regendo a participação era escassa.

Os pesquisadores pediram para que as alunas dessem sugestões que lhes despertassem o interesse para melhor aproveitamento das aulas. O item mais proposto foi de que as aulas contemplassem atividades variadas, seguidas de ginástica e alongamentos. Outro tópico foi de que houvesse melhorias na infraestrutura da escola, espaço físico e vestiário.

Outro ponto foi a atitude em relação as aulas, as alunas colocaram como foco principal a utilização opcional de uniforme escolar e que as aulas fossem mais animadas e organizadas. Como pesquisadora, um fator que chamou atenção a mim, foi a categoria colocada pelas meninas nomeada “*peessoas que me ajudassem a aprender a jogar*” (*grifo meu*), isso me faz pensar que as meninas tem sim interesse em aprender a jogar, o fato é que são desde pequenas desincentivadas e por este motivo se veem em desvantagem em relação aos meninos (DAOLIO, 1995). Parece ser um apelo aos docentes para que repensem suas propostas pedagógicas a fim de contemplar às meninas e preencher as lacunas que se intensificam com o passar dos anos escolares.

#### 5.1.3- Aula de Educação Física, ou tempo livre?

A autora Alessandra Aparecida Dias Aguiar, em sua pesquisa *Meninas de costa: a análise do currículo de Educação Física e a construção da identidade feminina* (2014) tem como objeto de estudo o currículo da Educação Física como artefato cultural para a construção das identidades femininas. A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual da cidade de Jandira, nos anos de 2012 e 2013, no estado de São Paulo e teve como objetivo de investigar o currículo e a construção da identidade feminina durante as aulas de Educação Física de uma turma de 8º ano com 26 alunas e alunos.

No trabalho de campo foram empregadas diversas técnicas: conversas, observação participante, questionário, diário de campo, registros fotográficos e círculo de cultura. O espaço para a pesquisa partiu do mapeamento das escolas municipais e estaduais que compartilhavam o mesmo local, na cidade de Jandira na Grande São Paulo. O critério para escolha foi alguma escola em que o horário das aulas de

Educação Física fosse compatível com o horário da pesquisadora, o período da tarde. O trabalho realizado foi com a turma do 8º ano A. A escola em questão encontra-se localizada numa região periférica da cidade de Jandira, as famílias, cujas crianças frequentam essa escola são em parte assistidas por programas do governo federal, como o bolsa família e em parte em situações econômicas mais favoráveis. Nos arredores da escola não há locais para lazer, assim a quadra da escola é utilizada pelos jovens da comunidade.

A proposta de intervenção da pesquisadora na escola foi através da organização e desenvolvimento de círculos de cultura (espaços de diálogo e reflexão), com os alunos, alunas e o professor de Educação Física do 8º ano A. O objetivo foi de realizar uma leitura crítica das práticas pedagógicas. Foram cinco encontros mensais de círculo de cultura e um encontro de observação e registro com a participação de 26 pessoas, tais encontros ocorriam às quartas e quintas feiras nas aulas de Educação Física, e cada encontro teve a duração de 50 minutos. Em um primeiro momento a pesquisadora realizou um mapeamento da situação dos participantes, observou a aula de Educação Física, o material didático, as práticas, os discursos em aula, a estrutura, a roupa dos alunos/as e etc. o registro foi feito por meio de fotos e escrito.

Os encontros ocorreram de forma habitual (círculo de cultura com duração de 50 minutos) até o quarto dia, no último dia os alunos não estavam mais na escola pois já haviam sido entregues as notas. A pesquisadora conversou com a diretora e a avisou que voltaria com a pesquisa no ano seguinte. No seu retorno a escola ela percebe que as turmas haviam sido misturadas, a intenção da direção da escola é que os alunos não criassem vínculos e assim não conversassem durante as aulas. Na



primeira observação a pesquisadora se deparou com uma “aula” de Educação Física que não a agradou, os meninos estavam jogando futebol e as meninas não faziam nada, além de ficar sentadas observando os meninos. Na aula seguinte o professor faltou e a pesquisadora foi convidada a ficar com os alunos da turma, sentiu que estava sendo utilizada como “quebra galhos” e foi embora.

A aula da semana seguinte a incomodou, pois a “aula” se deu como no outro dia, com os meninos jogando e as meninas sem fazer nada. No próximo encontro a pesquisadora encontrou o professor e o aguardou na sala dos professores até o horário da aula. No momento que o professor se dirigia à quadra, a vice-diretora perguntou se o professor poderia ficar em quadra com mais uma turma, pois um professor havia faltado. Ele respondeu que sim, a pesquisadora frustrada se dirigiu a quadra junto com o professor e as turmas. Neste dia a “aula” ocorreu pior do que o esperado, os meninos de uma turma ficaram com o espaço da quadra e os da outra turma tomaram mais o espaço restante, onde as meninas poderiam realizar alguma atividade. Desta forma a pesquisadora acabou conversando com algumas meninas, e de repente estavam todas juntas conversando com ela. Ao final da aula a pesquisadora perguntou ao professor se ele poderia juntar a turma do ano passado para que ela pudesse entregar a eles um questionário, o professor disse que poderia.

Na outra semana, o professor juntou os alunos e alunas, a pesquisadora lhes entregou o questionário e despediu-se, dizendo que não voltaria mais a escola pois a coleta de dados havia finalizado.

Aguiar (2014) analisou os dados coletados partindo da prova que o professor passou aos alunos e alunas. Nas questões havia um ideal de que a Educação Física seria uma forma de controle do corpo, tanto como meio de manutenção da saúde

como de idealização de atividade física fora da escola. Outro ponto da prova que chamou atenção da pesquisadora, foi a questão sobre a copa do mundo (Copa do Mundo de 2014), cuja resposta levaria a uma concepção da busca pela vitória. Porém na prática, durante as aulas isso não foi observado. Os meninos ocupavam a quadra para jogar futebol enquanto que as meninas jogavam vôlei em um canto da quadra, quando da falta de algum professor de outra disciplina, os alunos eram colocados todos em quadra, e a aula que comumente não ocorria de forma direcionada, resultava em um embaraço de alunos e alunas. As meninas perdiam seu “espaço” de participação das aulas para os meninos da outra turma e o que lhes restavam era esperar o tempo da aula sentadas conversando.

O que se pôde evidenciar diante deste exposto foi a desvalorização das meninas. Em um outro momento, durante as observações, a pesquisadora relata que dois alunos não queriam participar do Círculo de Cultura. Diante dessa situação, o professor os ameaçou para que colaborassem. Esse fato, remete a educação pautada no controle e punição dos corpos, onde o poder é tido como ação de força sobre alguém em que se julgue mais frágil.

As meninas foram escolhidas pelos/as colegas como relatora e coordenadora dos assuntos do Círculo de Cultura, neste ato podemos notar, o quão consolidada está a ideia de que as mulheres são mais capazes para organizar, escrever e cuidar da turma, coisa que não é comum aos meninos. O tema escolhido para os Círculos de Cultura foi futebol, a pesquisadora mapeou quais os tipos de futebol os alunos e alunas consideravam, para eles o definido como futebol era o esporte de competição, isto revela que os alunos e alunas possuem legitimada uma visão monocultural

hegemônica, pois ao mesmo tempo que acreditam que todos e todas podem praticar futebol não reconhecem outras formas como o futebol de rua, por exemplo.

Os espaços considerados adequados para as aulas de Educação Física, na resposta dos alunos e alunas foram a quadra, sala de aula e pátio, o que leva a pesquisadora a supor que os alunos não tinham aulas de Educação Física em outros espaços da escola como a biblioteca ou laboratório. A pesquisadora cita que as escolas reproduzem uma lógica patriarcal à medida que professoras e professores desempenham papéis que condizem com os papéis tradicionais de gênero, o que contribui para reforçar cotidianamente para os meninos e as meninas uma naturalização dos “espaços sexuais” desta forma a escola não só delibera os espaços para Educação Física em detrimento a outros espaços como o lugar de meninas e meninos.

Ainda durante o Círculo de Cultura a pesquisadora constatou, por meio das falas dos alunos(as) como as meninas são menosprezadas quando o tema é o futebol, com discursos preconceituosos em relação às meninas que praticavam denotando a ridicularização. Em relação aos assuntos vivenciados nas aulas, os alunos relataram unanimemente que já haviam jogado futebol na escola, e que nunca haviam vivenciado dança e lutas. Todos os meninos responderam que sempre participavam das aulas de Educação Física, algumas meninas responderam que às vezes e outras afirmaram só participar da aula em dia de avaliação.

Após os Círculos de Cultura a pesquisadora aplicou questionário para 26 alunos, destes somente 21 foram analisados, pois as respostas eram idênticas as de outro aluno ou não estavam muito claras, dos questionários utilizados para análise 9 eram de meninas e 12 de meninos, já que na turma haviam mais meninos que

meninas. O questionário continha 9 perguntas. As questões 1, 2 e 3 eram sobre currículo, as 4, 6 e 8 sobre cultura e 5, 7 e 9 sobre identidades femininas. Em relação ao currículo foi questionado se os alunos achavam que as aulas de Educação Física eram de acordo com a proposta curricular do estado, as respostas foram em sua maioria afirmativa, um dos alunos inclusive justificou a pratica do futebol por estar na apostila, porem dois alunos negaram dizendo que, um deles pela escola não ter material adequado para as aulas e outro porque o professor só passava futebol.

Quando a pergunta foi sobre a importância das aulas de Educação Física e se deveriam ter mais aulas por semana as repostas foram que a Educação Física é importante para fazer com que as pessoas gostem de praticar atividades físicas e que seria importante ter mais aulas por semana, apenas um aluno disse não achar necessário mais aulas pois ele já jogava futebol fora da escola. Quando indagados sobre preferência de aulas mistas ou separadas todos alunos e alunas responderam que preferem aulas separadas, exceto uma menina que disse preferir aula mista. Os motivos diferem de meninos para meninas, as respostas das meninas têm a ver com vergonha, menor habilidade e medo de se machucar, já dos meninos são relacionadas a maior habilidade dos meninos e não gostar de jogar com as meninas. A menina que respondeu preferir as aulas mistas relata que as aulas deveriam ser mistas pois a aula de Educação Física é para todos participarem.

Um dos meninos respondeu sobre as aulas mistas: “Separadas, porque assim os meninos jogam futebol e as meninas voleibol”. Com essa resposta ele mostra o quanto tem inculcado a ideia de que há atividades adequadas para meninos e para meninas. Quando perguntado sobre o futebol as respostas denotaram a naturalização do futebol como paixão nacional e com isso uma forma de justificar que somente ele

seja aplicado à turma. Quando questionados sobre se todos tinham as mesmas oportunidades para participar das aulas de Educação Física e porque nem todas as meninas participavam, os alunos responderam que o professor dava as mesmas oportunidades a todos e que as meninas não participavam por que não gostavam ou por não terem habilidade para o futebol. Tanto meninos quanto meninas deram respostas muito semelhantes sobre a falta de habilidade das meninas e elas não gostarem das aulas de Educação Física. Nas questões sobre se existem atividades para mulheres e para homens, os alunos responderam em sua maioria que as atividades são para ambos, meninos e meninas. Uma menina e de um menino disseram: “tem o futebol que é para os meninos com os pés e para as meninas o futebol é com as mãos”. Nesta fala o menino reporta que existem atividades direcionadas apenas a meninas e para meninos, “existem coisas que meninos não conseguem fazer e vice-versa” aqui a menina evidencia o senso comum de que meninas são mais frágeis e meninos mais fortes.

A última questão era o que os alunos, meninos e meninas, pensavam das meninas jogando futebol, as respostas foram em sua maioria negativas, afirmando que as meninas são muito ruins e que não tem habilidades, que em vê-las jogando já imaginam gritos e correria, outro afirma que elas machucam os meninos e que é um desastre. As respostas das meninas foram em sua maior parte de que elas achavam bom, pois poderiam mostrar aos meninos que elas eram boas jogando também. As respostas revelaram a dominância do conteúdo futebol. Os alunos e alunas responderam que preferiam aulas separadas, exceto uma menina que gosta da aula mista porque todos podem participar. Porém, os motivos diferem, as meninas revelam

vergonha, menor habilidade e medo de se machucar, já os meninos relacionaram que são habilidosos e não gostam de jogar com as meninas.

#### 5.1.4- Ela é mulher feminina!

O autor Osmar Moreira de Souza Júnior, em seu trabalho *Co educação, futebol e Educação Física Escolar* (2003) se utilizou do estudo etnográfico para a realização da pesquisa. A intenção do pesquisador foi de entender como ocorria a prática do futebol em turmas mistas de Educação Física. Para isso a pesquisa realizou-se em uma turma de 8ª série de uma escola da Rede Pública do estado de São Paulo da Cidade de Rio Claro, onde o professor/pesquisador implementou um programa de futebol para a turma, a finalidade do programa era de que o pesquisador pudesse compreender as dificuldades ou facilidades do trabalho coeducativo, além de vivenciar a coeducação sob a ótica docente e assim analisar as questões de gênero pertencentes a este contexto.

O pesquisador trabalha como professor de uma escola da rede privada da cidade, inicialmente pensou em realizar sua pesquisa nesta escola, porém desistiu, imaginando que poderia acabar tornando-se uma espécie de “experimento de laboratório” (p.58), optou então em aplicar seu programa de futebol em uma escola da rede pública que tivesse uma turma de 8ª série. A escola ficava em um bairro residencial da cidade de Rio Claro, o estudo se deu com a turma da 8ª série D, pois são alunos com idades entre 13 e 16 anos, o pesquisador elegeu esta turma pois, pela idade, acredita-se que a sexualidade se manifeste de forma mais acentuada, o que poderia ser um motivo para a resistência a coparticipação nas aulas. No início do ano de 2002, a turma era composta por 37 alunos, sendo 22 meninas e 15 meninos, ao

longo do período, por desistência acabaram saindo da turma 2 meninos e 1 menina. o programa de futebol proposto pelo pesquisador teve início em 19 de fevereiro de 2002, seriam duas aulas por semana, nas terças e quartas feiras com a duração de 60 minutos cada aula.

No total foram 27 encontros, dos quais, 20 foram ministradas aulas pelo professor/pesquisador, duas aulas foram suspensas para atividades extras, outras duas o pesquisador apenas observou sem realizar intervenção, uma aula serviu para a realização de uma partida amistosa de futebol feminino entre a escola pesquisada e a escola que o pesquisador lecionava e no último encontro foi realizada entrevista com um grupo de nove alunos. O programa teve duração de três meses propositalmente, pois é o tempo que cada modalidade ocupa dentro do ano letivo, havia um planejamento de 24 aulas, sendo que 12 já estavam previamente preparadas, já nas primeiras aulas o pesquisador pode perceber resistência por parte de alguns alunos, o que o fez abandonar seu planejamento, ainda que momentaneamente. O espaço para a aula nesta escola era uma pequena quadra poliesportiva descoberta e um espaço ao lado que havia uma rede de voleibol e uma caixa de areia.

No eixo educação do corpo, a pesquisa de Souza Júnior (2003) aponta como meninas e meninos recebem educação diferenciada, no que diz respeito a vestimenta; as meninas iam à escola com sandálias e até sapatos de salto, saias e calças jeans justas. Já os meninos estavam em sua maioria com camisetas e bermudões folgados. Quanto aos papéis que homens e mulheres ocupam na sociedade saliento a fala de uma aluna:

Uma menina comentou:

eu queria ser homem, só pra ser forte e dar umas porradas nele. Apesar de que eu não tenho medo de homem, não!” Outra afirmou: “eu queria ser homem é pra ficar folgado no sofá assistindo TV, enquanto a mulher faz o serviço de casa e ainda trabalha fora (p. 99-100).

Essas meninas aprendem, na escola e com a educação familiar que mulheres tem papéis diferentes na sociedade e na participação familiar. Além disso a fala da menina reforça o estereótipo de que homens são agressivos. E ao mesmo tempo em que relata, a aluna se retrata dizendo não ter medo de homem. Deste modo, a aluna mostra sua inconformidade com o que lhe é imposto.

No aspecto participação nas aulas, o pesquisador aponta que havia na escola problemas com relação a participação dos alunos de um modo geral e também quanto a atividade proposta. Não eram todos os alunos e alunas que participavam das aulas e a atividade que eles participavam era o futebol. Como relata o professor regente da turma pesquisada, ao citar o ocorrido com estagiários nas aulas:

Os estagiários vinham aqui, faziam um monte de coisa diferente, mas não deixavam eles jogarem. Aí eles ficavam doidos. Tem que saber levar, você dá um pouquinho de fundamento e deixa eles jogarem uma parte da aula, senão eles não aceitam (p.68).

O pesquisador, seguindo a orientação do professor, dividiu a aula para que os alunos pudessem ter seu tempo para o futebol. Porém percebeu que estava perdendo “as rédeas” das aulas. Acabou por ele mesmo estabelecendo combinados com a turma de forma a conseguir aplicar seu planejamento de atividades.

A proposta feita aos alunos e às alunas foi de que as aulas deveriam, a partir daquela data, ser o tempo todo dirigidas pelo pesquisador. Houve discordância por parte de alguns alunos – todos meninos – que disseram preferir a aula livre, foi decidido que a proposta seria colocada em votação, sendo que, no caso da maioria optar por aulas livres, o pesquisador deixaria de desenvolver o programa com aquela turma e levaria a proposta a uma outra turma que se mostrasse interessada. Ao final



da aula, os votos foram apurados o que apontou que 19 alunos preferiam a continuidade do trabalho, enquanto 7 alunos gostariam de fazer aulas livres. A partir de então o professor/pesquisador intervinha durante o período todo das aulas, tomando o cuidado de não ser muito radical nas mudanças, para não correr o risco de aumentar o número de alunos que não participavam das aulas.

Com a atitude dos alunos, de mesmo com certo protesto escolher as atividades direcionadas pelo pesquisador, o mesmo concluiu que embora a cultura da escola seja da não participação dos alunos, estes estavam carentes de uma figura que estabelecesse certo controle durante as aulas.

Durante o período da pesquisa a atividade proposta pelo professor regente era futebol. O pesquisador optou por propor a mesma atividade. O pesquisador relata que na turma havia aceitação positiva da aula de futebol, pelos meninos e pelas meninas. Os meninos, que eram a maioria participando das aulas, chamavam as meninas mais habilidosas para completar suas equipes, já as meninas não colocavam meninos para jogar junto. A alegação delas é que os meninos queriam apenas exibir-se durante o jogo, o que prejudicaria também a equipe delas. Havia então, o que o pesquisador chamou de exclusão dos meninos pelas meninas como forma de proteger-se para que pudessem participar de modo efetivo das atividades.

vejo a predisposição das meninas em não aceitarem meninos em seus jogos mesmo correndo o risco de jogarem com times incompletos (menos de cinco jogadoras em cada equipe) como uma forma de protecionismo. Deste modo, elas procuram garantir um espaço onde possam desenvolver seus jogos de maneira mais efetiva, ou seja, elas passam a ter a posse de bola por mais tempo, têm maior possibilidade de êxito em suas jogadas e conseguem marcar um maior número de gols, que seria o principal objetivo do jogo (p.82).

Os meninos, por outro lado, chamavam as meninas para completar suas equipes. E as meninas gostavam quando eram chamadas. Os alunos não se mostravam preocupados com a presença das meninas em quadra durante o jogo

deles, não chutavam a bola com menos força ou menos violência. O pesquisador notou que os meninos não jogavam de maneira diferente por estarem com as meninas, eles dividiam as bolas com todo vigor e chutavam a gol com violência, mesmo sendo as três goleiras meninas.

Em outra aula houve uma discussão sobre os meninos passarem a bola para meninas durante o jogo, um dos meninos foi questionado porque não fez o passe para a menina que estava à disposição. Ele disse que o motivo era que a menina não era boa jogadora, o professor então indagou, caso a menina fosse boa jogadora, se o menino faria o passe para ela, o menino respondeu que sim, fazendo nova pergunta o professor disse, se ele preferia passar a bola para um menino que fosse um mau jogador ou para uma menina boa jogadora, ele respondeu que passaria a bola à menina. Neste momento outra aluna entrevistou e disse, porque então ele não passou a bola para a menina que estava jogando, já que ela era boa jogadora, o menino finalizou a discussão dizendo: “sei lá. É menina, é ruim!” (p. 87).

Em uma das aulas a proposta era de que as alunas jogassem com suas equipes completas e que para isso chamassem as meninas que não estavam participando da aula. Ao formar as equipes, uma das meninas, menos habilidosa foi sendo “empurrada” de uma equipe para a outra sem que ninguém a quisesse para compor o time. Com a intervenção do professor, uma equipe a chamou e mesmo com seus passes não tão acertados durante a partida não foi criticada. Porém na aula seguinte não quis participar por medo de ser novamente malquista nas equipes.

Rosinha ficou chateada de não ser aceita pelas meninas da equipe e foi se sentar dizendo que não queria mais jogar. Neste momento eu intervi, dizendo que tudo o que acabara de ser dito no início da aula não havia servido para nada. As meninas que a haviam dispensado justificaram-se dizendo que ela é que não queria jogar. Mas, eu as repreendi dizendo que ela queria sim, mas desistiu porque não foi aceita no time. Imediatamente, algumas meninas de

outra equipe chamaram-na para jogar e ela acabou aceitando, principalmente porque estas meninas a trataram bem e a consolaram da decepção (p.98).

Estes apontamentos mostram que, as meninas não participam das aulas de Educação Física pela educação que recebem que é, acima de tudo, cultural, indicando quais papéis cada um deve e pode ocupar na sociedade. Ditando que tipos de roupas elas devem usar, de que modo devem se comportar e etc. E ainda pela ocorrência da exclusão nas aulas. Exclusão essa que acontece por meio dos meninos, que ocupam de forma contundente os espaços e são considerados superiores em relação aos conteúdos de esporte. Como com a exclusão das meninas pelas próprias meninas.

Sobre as situações de exclusão dos alunos nas aulas, o professor/pesquisador ao analisar categorizou da seguinte maneira;

- Alunos não participantes: aqueles que nunca ou quase nunca se envolviam em atividades.
- Alunos participantes: aqueles que se excluía ou eram excluídos de determinadas atividades.

Dos 37 alunos que compunham a turma, 14 eram os que não participavam, destes 3 eram meninos e 11 meninas. O autor da pesquisa relata que, estes alunos não apareciam na quadra no momento da aula e que quando apareciam ficavam distantes dos demais e se negavam a participar quando solicitados. Sobre os motivos que levavam estes alunos a excluírem-se das atividades, o pesquisador sugere que podem ser inúmeros e que demandaria nova investigação. Quanto às meninas que estavam neste grupo de alunos não participantes o professor/ pesquisador foi até elas na tentativa de entender os motivos da não participação, uma delas lhe disse preferir voleibol ao futebol, o professor lembrou a elas que no canto da quadra haviam meninas e meninos jogando voleibol. Então elas disseram que o sol as atrapalhava a

participação, assim, o professor chegou à conclusão de que elas não estavam mesmo dispostas a participar das aulas, não havia para elas motivação para a participação.

Na aula seguinte o professor realizou entrevista com alguns alunos, eram três alunos e três alunas do grupo que participava das aulas e duas meninas e um menino do grupo não participante. Nesta entrevista foi perguntado se eles preferiam fazer as aulas com meninos e meninas juntos ou separados, a resposta para a questão veio de uma menina do grupo não participante, ela disse que preferia fazer aula somente com meninas, o professor prosseguiu e perguntou se sendo a aula separada seria melhor, ela respondeu que sim. Mesmo com a indicação desta aluna de que as aulas mistas são um empecilho para sua participação, o pesquisador acredita que o verdadeiro obstáculo não é a aula mista em si, mas o caráter competitivo que se dá ao esporte escolar, a não intervenção do professor como meio de modificar a aula afim de incluir os excluídos e a cultura escolar, que estabelece regras que trabalham favorecendo alguns, obrigando outros a se adaptarem e excluem os que resistem a estas regras.

O pesquisador também relata que, outras meninas fizeram-se indiferente ao fato de as aulas serem mistas ou separadas ou ainda apoiaram as aulas no formato misto, estas alunas, fizeram com que o professor visse que separar as turmas entre meninos e meninas não tornaria a aula mais atrativa e muito menos transformaria a não participação em participação durante as aulas. Ainda durante a entrevista o professor perguntou porque as meninas não convidaram todas as meninas a participar dos jogos, uma das meninas imediatamente nega e diz que sempre chama a todas, mas que as meninas não querem participar e dão desculpas. O pesquisador chama a atenção do grupo para uma das meninas que não havia jogado em nenhuma das

aulas, esta menina diz que gosta de jogar, mas que nunca foi chamada. Neste momento o professor pergunta as demais o que elas fariam se a menina que nunca jogou errasse um passe durante o jogo, uma delas respondeu que xingaria a menina, “lógico que eu ia xingar, isso é normal no futebol” (p. 93), o professor fecha a questão dizendo que, se elas queriam que a menina continuasse jogando deveriam acolhê-la e não xingá-la.

Em um jogo dos meninos também é possível encontrar esse tipo de exclusão, os meninos estavam jogando com meninos, e o goleiro acabou deixando passar uma bola, os outros meninos reclamaram, disseram que ele era muito ruim, o menino que estava no gol saiu do jogo, para substituí-lo entrou uma menina, que era considerada boa jogadora pelos meninos. O autor coloca a exclusão dos meninos em relação aos meninos e das meninas em relação as meninas.

O pesquisador também relata o ocorrido em outra aula, onde uma das meninas diz que prefere não jogar futebol pois ela é “mulher feminina” (p. 96).

O autor conclui que se faz necessário a desconstrução das oposições binárias entre homem e mulher, pois isso provocaria uma revisão de conceitos tidos como naturais, além disso a contextualização histórica da prática do futebol tanto masculino quanto feminino e o tratamento diferenciado que se é atribuído a meninas e meninos podem auxiliar na transformação cultural e no repensar das relações de gênero. Estas ações só se tornam possíveis através de propostas de aulas de Educação Física em coeducação<sup>14</sup>, a discordância de alguns alunos em relação a formação das turmas, se mistas ou separadas, diz respeito ao descontentamento ao caráter competitivo que

---

<sup>14</sup> São aulas mistas com atenção a meninos e meninas, isto é, educar ambos os sexos na convivência e no reconhecimento da diferença e diversidade.

as atividades esportivas apresentam na Educação Física escolar. A mudança deste referencial, que ao invés de competitivo seja pedagógico , e que dê espaço tanto para o menos quanto para o mais habilidoso, através da problematização das diferenças de gênero que são tidas como naturais, e com estratégias que possibilitem atividades integrativas entre meninos e meninas, sem negar, mas apresentando momentos proveitosos de competição entre os alunos.

## 5.2. QUADROS

Quadro 4. Trabalhos consultados.

Trabalho	Autor	Ano	Metodologia da pesquisa	Participação *	Atividade	Fatores de participação	Fatores de não participação
Meninas na Educação Física: Exclusões e participações no Ensino Médio	Américo Rodrigues da Costa Júnior	2016	Observação não participativa	-Atuante	- Caçador	- Demanda trazida pelo grupo; - Interesse pela atividade;	- Relação professor-aluno; - “aula não aula”
Auto exclusão nas aulas mistas de Educação Física escolar: representações de alunas do ensino médio sob enfoque de gênero	Elisângela Borges de Andrade; Fabiano Pries Devide	2006	- Observação assistemática livre e questionário semiestruturado	- Expressão de medo e no canto para se proteger.	- Não identificada	- Participação por pressão da professora regente;	- Vestiários inadequados; - Aulas chatas, desorganizadas e repetitivas; - Falta de habilidade e desprazer; - Falta de interesse pela imagem masculina do esporte;
Meninas de costas: análise do currículo de Educação Física e a construção da identidade feminina	Alessandra Aparecida Dias Aguiar	2014	-Conversas, observação participante, questionário, diário de campo, registros fotográficos e círculo de cultura.	- Inerte	- Voleibol quando sobrava espaço.	- Caso sobrasse algum espaço de quadra e material.	- As aulas aconteciam sem direcionamento; - As meninas eram ridicularizadas em relação ao futebol; - O espaço da quadra era tomado por diferentes turmas durante as aulas observadas;
Co Educação, Futebol e Educação Física Escolar	Osmar Moreira de Souza Júnior	2003	- Aplicação de programa de futebol; - Observação, discussão e entrevistas	- Atuante	- Futebol	- Apreço pela atividade proposta;	- Exclusão por parte dos meninos e das próprias meninas; - Falta de habilidade; - Falta de interesse pela imagem masculina do esporte;

\*A participação foi dividida em duas categorias, denominadas, ATUANTE, quando há participação das meninas nas aulas ainda que de forma parcial e INERTE quando não há participação.

Fonte: a autora, 2019.



Quadro 5. Pontos em comum entre fatores de participação e não participação.

<b>POSIÇÃO</b>	<b>ATUANTE</b>	<b>INERTE</b>
1º	Apreço e interesse pela atividade proposta	Aula sem direcionamento, sem organização e sem planejamento para as meninas
2º	Demanda trazida pelo grupo	Falta de habilidade e desprazer com a atividade proposta
3º	Pressão da professora	Consideram o esporte masculinizado
4º		Exclusão pelos/as colegas
5º		Vestimenta e espaço

Fonte: a autora, 2019.

## 6. DISCUSSÃO

Para analisar a participação ou não das meninas durante as aulas de Educação Física, foram elencadas as seguintes categorias, ATUANTE e INERTE. ATUANTE refere-se à participação das meninas nas aulas, ainda que de forma discreta e a INERTE a não participação delas em nenhuma atividade. Dentro de cada categoria, foram extraídos dos dados o que houve em comum em cada uma das realidades apresentadas. Os fatores de participação foram inseridos na categoria ATUANTE, encontra-se em primeiro lugar o apreço e o interesse pela atividade proposta. Isso se traduz nos trabalhos consultados na participação das meninas em atividades que elas mesmas buscavam, como é o caso das meninas da escola no Rio de Janeiro, na dissertação de Américo Rodrigues (2014) em que mesmo quando o professor planejava as atividades, as meninas encontravam seu espaço para jogarem caçador. Também com as meninas que jogavam futebol na escola da cidade de Rio Claro, mesmo sendo consideradas menos habilidosas se impunham e participavam da aula. As meninas citadas na pesquisa realizada no Rio de Janeiro são as que apenas tinham atividades se buscassem algo para fazer. No trabalho de Elisangela Andrade e Fabiano Devede (2006), a participação das meninas se deu por meio da pressão da professora regente da turma. Estes são os fatores que tornam atuante a participação das meninas nas aulas nos trabalhos investigados, são poucos, mas fundamentais para a análise do fenômeno, veremos a frente quais os fatores da não participação das meninas nas aulas.

Para os fatores de não participação, categorizado como inerte, há seis pontos em comum nos trabalhos analisados, o primeiro deles, e ao olhar da pesquisadora, mais importante está a aula. De acordo com a fala das alunas, em quaisquer que fosse

a realidade abordada, a aula, ou a falta dela era um fator importante para a não participação. Antes de analisar detalhadamente os dados, definimos aqui que uma aula adequada é aquela que contém em si o propósito de ensinar algo, é dotada de planejamento e este diz respeito à intencionalidade da ação humana em contrapartida do agir de forma aleatória, a aula considera um fim, um objetivo e um agir de forma organizada para construir/atingir este objetivo. O planejamento do ensino é, portanto, uma construção que orienta a ação docente, que como processo, organiza e dá direção a prática coerente com os objetivos a que se propõe (BOSSLE, 2002). Ainda que a aula não ocorra como planejado, a intencionalidade pedagógica da aula deve ser posta em evidência. Não houve diálogo do professor com os alunos e alunas, mas um jogo por si só.

No trabalho de Costa Júnior (2016), o que se percebe nas entrelinhas é que a aula em si, o planejamento do que se intenta com aquelas atividades não acontece, nesta pesquisa, o que se lê nos dados é a repetição de atividades e procedimentos, falta de objetivos nas aulas e ausência de criatividade do professor. Segundo as participantes da pesquisa, não havia sentido fazer sempre as mesmas coisas, do mesmo jeito, isso mostrou como esses fatores desmotivavam as alunas e tornavam a aula entediante e sem atrativos. As meninas também citaram o fato de não haver muitas exigências sobre notas e conceitos em Educação Física. A atividade praticada por elas durante as aulas era o caçador, elas procuravam o professor e pediam para jogar.

No segundo trabalho analisado (ANDRADE; DEVIDE, 2006), as meninas chamam atenção para as características das aulas, elas as descrevem como, chatas, desorganizadas e repetitivas. Nesta pesquisa foram observadas diversas turmas em

uma escola, numa dessas classes os pesquisadores presenciaram, em uma aula, meninas sentadas lendo revista, ao serem questionadas sobre o motivo de não estarem participando, elas respondem que estão seguindo o exemplo do professor.

No trabalho de Aguiar (2014), a pesquisadora relata também que, as aulas aconteciam de forma desorganizada, as meninas quase não tinham espaço para elas nas aulas, os meninos ocupavam a quadra e as poucas meninas que praticavam alguma atividade, ocupavam um espaço pequeno ao lado da quadra para isso, as demais passavam a aula sem praticar atividade alguma, o professor tinha o costume de, a pedido da direção, proporcionar atividade a alguma turma ociosa por falta de professor, juntar mais de uma turma durante a aula em quadra, quando isso ocorria as aulas eram somente para os meninos, as alunas que já tinham quase nenhum espaço, perdiam o que tinham para os alunos da outra classe. O professor levava estes acontecimentos de forma natural, não demonstrava nenhuma preocupação com o planejamento da aula, se houvesse e nem com a participação das alunas.

No trabalho seguinte, de Souza Júnior (2003), o professor/pesquisador trouxe aulas planejadas, teve que deixá-las de lado por um tempo, mas retomou-as assim que pode, o que se percebe na fala do professor regente é que as aulas não seguiam também um planejamento, e não tinham intenção de mudar a realidade que se encontrava a turma. Nesta classe pesquisada, poucas meninas participavam das aulas, quando o pesquisador chegou, tentou aplicar seu plano de aulas, mas ao encontrar resistência, por parte de alunos, o professor regente lhe disse que, não adiantaria ele ter aulas maravilhosas, porque os alunos queriam jogar futebol. Nesta fala, o professor regente, mostra o quão despreocupado estava em ensinar algo a turma com as aulas de Educação Física.

O segundo fator em comum da não participação das meninas nas aulas, foi a falta de habilidade e desprazer pela atividade proposta. Nos dois primeiros trabalhos analisados de Costa Júnior (2016) e Andrade e Devide (2006), a falta de habilidade não aparece explícita na fala das meninas, surge na necessidade de ter alguém que as ensinasse, na pesquisa de Alessandra Aguiar (2014), a falta de habilidade aparece durante as entrevistas, quando questionadas sobre preferir aulas de Educação Física mistas ou separadas, as meninas respondem que preferiam que fossem separadas, mas o motivo dessa preferência era que elas se julgavam menos habilidosas que os meninos, e o medo de se sentirem menosprezadas as fizeram responder desta forma.

Na pesquisa do autor Souza Júnior (2003), a atividade proposta era o futebol, e algumas meninas, não gostavam do esporte, e também se sentiam com menos habilidades, inclusive que as próprias meninas. Cabe ressaltar que a função da escola é de instruir, ensinar, educar e no processo de escolarização a instituição escolar, também acaba por incutir modelos de comportamento e identificação. A escola mista é introduzida com a finalidade de oferecer a mulher um melhor nível educacional, a meta acabou sendo de educar meninas segundo o modelo masculino. Deste modo, o modelo de escola mista não se ateve aos detalhes, ao respeito a diversidade, oferecendo apenas o padrão masculino. Com isto, as alunas acabaram sofrendo discriminações pela falta de condições pedagógicas para o desenvolvimento de suas habilidades. Os docentes, tratam crianças de sexo diferente de forma diferente, mesmo em turmas mistas, os professores e professoras dispensam maior atenção para os meninos, talvez pelo fato de as meninas serem menos indisciplinadas (COSTA; SILVA, 2002).

Outro ponto de destaque da não participação das meninas nas aulas de Educação Física é o esporte visto como atividade masculina, esta característica foi apontada na pesquisa de Costa Júnior (2016), onde as meninas diziam ter medo de se tornarem masculinizadas, vulgares e desleixadas se praticassem algum esporte, no trabalho de Devede e Andrade (2006) as meninas não praticavam as atividades devido a imagem masculina que os esportes traziam as praticantes.

Isto pode nos levar a reflexão sobre a hegemonia dos meninos nas aulas de Educação Física. Altmann (1998) se refere às aulas de Educação Física como marcadamente local dos meninos e a participação das meninas durante a atividade, poderia representar para eles uma ameaça a esta hegemonia. Costa, Silva e Ávila (2000) afirmam que as aulas de Educação Física reproduzem uma cultura sexista, trabalhando com o modelo masculino e, desta forma, contribuindo para a neutralização das meninas. Os autores admitem ainda que estes fatos inviabilizam a participação das mesmas, que terminam por atuar como figurantes nas aulas.

Quanto à afirmação de uma menina, na pesquisa de Osmar Júnior (2003) que preferia não jogar por se considerar uma “mulher feminina”, dizendo ainda que futebol era jogo de homem, fica evidente o conflito entre o esporte e os padrões de feminilidade que, segundo ROMERO (1994), torna comum a recusa de adolescentes do sexo feminino a participar das aulas de Educação Física, em virtude de uma preparação de seus corpos para a dependência e submissão, aliados ao ideal de feminilidade.

As meninas também eram excluídas das aulas, tanto pelos meninos, quanto pelas próprias meninas. Como o ocorrido na pesquisa de Souza Júnior (2003), onde as meninas mais habilidosas ao formar as equipes para o jogo, excluíram uma das

meninas que não sabia jogar futebol tão bem quanto elas. Durante o jogo a aluna errou alguns passes e foi xingada por isso, ao desistir quase chorando da aula, as meninas da outra equipe a chamaram para o time. Ela jogou naquela aula, mas nas aulas seguintes não participou. A autora Helena Altmann (1998), relata haver nas aulas de Educação Física um emaranhado de exclusões, tanto de gênero quanto de habilidade, dentre outras. É o que se pode perceber no estudo quando o pesquisador narra o acontecido durante uma aula. BETTI (1992) observa que os conteúdos desenvolvidos nas aulas de Educação Física dificilmente saem da área esportiva e ainda possuem o agravante de contemplar apenas algumas poucas modalidades esportivas, como o futebol, o voleibol e o basquetebol.

Sendo a cultura predominante na Educação Física escolar a cultura esportiva, BETTI (1995) alerta para a necessidade de os professores adquirirem uma nova forma didática de ensinarem o esporte, abordando a teoria (cognitiva, social e cultural) juntamente com a prática e introduzindo novas modalidades esportivas, os diferentes tipos de dança e as atividades expressivas. Deste o professor poderia usar o esporte como uma ferramenta pedagógica ao invés de tornar-se um fim em si próprio, visto que o objetivo do esporte, a princípio, não é educativo, sendo necessário torná-lo educativo. ALTMANN (1998) relata que a competitividade presente na prática esportiva escolar tem sido um fator de exclusão nas aulas de Educação Física.

Um último ponto para a não participação das meninas foi a vestimenta inadequada e a falta de espaço para a prática. Em duas pesquisas os autores nos trouxeram o fato de que as meninas não estavam com roupas adequadas para a prática da aula de Educação Física, as escolas sequer possuíam vestiários para que as meninas ou meninos pudessem se trocar antes e após as aulas, o que prejudicava

a participação, uma vez que, depois da aula de Educação Física os alunos e alunas teriam outras aulas, e não queriam entrar em sala todos suados/as. Quanto ao espaço, este é um fator que se torna nítido no trabalho da pesquisadora Alessandra Aguiar (2014), onde as aulas eram completamente dominadas pelos meninos, e o que restava para algumas meninas era um canto da quadra, e quando chegaram os alunos de outra turma as meninas perderam inclusive, este espaço.



## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao problematizar gênero é importante compreender que as meninas quando nascem trazem aos pais e mães uma expectativa de delicadeza e cuidados. As meninas quando ganham brinquedos, por exemplo, ao invés de bolas ou chuteiras, são bonecas ou utensílios domésticos em miniatura transmitindo a elas a expectativa do que é ser mulher. O processo de socialização do feminino envolve delicadeza, cuidados com o corpo, bons modos. Há aqui a ideia de que a mulher corresponde ao mundo privado e os homens ao mundo público. O modelo gênero predominante não possibilita a ultrapassagem da fronteira. Contudo, ser homem ou mulher não se limita ao modelo, pois somos homens e mulheres de diversos modos, pois o gênero é plural e ao mesmo tempo contraditório.

A construção cultural do corpo feminino no modelo de gênero hegemônico faz com que a maioria das meninas se distanciem das práticas corporais. A partir do momento em que nascemos recebemos a influência social que irá condicionar a maneira de estar e de ver o mundo, a identidade feminina é construída desde o nascimento, a menina deve ser o espelho de sua mãe, devendo obediência ao pai. Há uma construção cultural do corpo, que define e coloca em prática de acordo com especificidades culturais de cada sociedade, isto é, os locais que cada um pode ou deve ocupar na sociedade. Desta forma, ocorre a valorização de determinados comportamentos em detrimento de outros.

A escola também é responsável pela produção e reprodução das diferenças e desigualdades de gênero. Entretanto, também é o lugar de repensar e reconstruir a cultura.

Ao considerar as relações de gênero nas aulas de Educação Física é importante analisar que a formação do professor de Educação Física tem uma base biológica forte, remetendo ao discurso das diferenças biológicas entre meninos e meninas, e desse modo naturalizando e reforçado tais aspectos. Pais e professores padecem do que Mirian Goldemberg (2011) coloca como imitação prestigiosa, os indivíduos de cada sociedade imitam os corpos influentes em sua cultura. Assim, cada cultura constrói seus comportamentos, hábitos, costumes, crenças e tradições que consequentemente tem influência sobre os corpos dos indivíduos. Desta forma, o que ocorre é a valorização de certos atributos em detrimento a outros, fazendo com que haja um corpo ícone de cada sociedade (GOLDEMBERG, 2011).

Há de se compreender que cada gesto que fazemos, a forma como caminhamos, nos sentamos ou nos alimentamos está impregnado da cultura em que cada corpo está imerso. O corpo é uma síntese da cultura, pois tem a capacidade de expressar elementos específicos da sociedade a qual faz parte (DAOLIO, 1995). Deste modo, o/a professor/a é o mediador/a no processo de mudança dos modos de ser nas aulas de Educação Física. O/a professor/a é responsável por mostrar/refletir que meninas e meninos têm as mesmas capacidades para participar de forma igualitária nas aulas.

O pressuposto na realização desta pesquisa era de que, a cultura, a forma como as meninas são criadas e cuidadas, o modo como as aulas de Educação Física foram construídas ao longo do tempo, com a separação das turmas e das atividades, tem influência na não participação das alunas nas aulas, isto é verdade, pois trabalhar com o corpo, significa mexer com a cultura em que este corpo está inserido. Porém, o que este estudo demonstrou foi que a não participação das meninas nas aulas de

Educação Física está relacionado: 1) com a falta de planejamento das aulas, ou seja, com a não aula; 2) com a não participação de meninas, em sua maioria, e também de meninos; 3) consciência dos professores/as de problematizar as situações emergentes nas aulas, no caso em questão a não participação, o não envolvimento nas atividades. Assim os professores não consideraram problemática a não participação nas aulas, mas naturalizaram essa situação, ou seja, as meninas não participam porque não querem ou porque são frescas e etc.

Nos trabalhos analisados neste estudo o que ocorreu foi que os professores demonstraram certa resistência à mudança dos modos de educar e ensinar. A exemplo dos trabalhos analisados, podemos citar a professora pesquisada no artigo de Deive e Borges (2006), ela acreditava que as turmas deveriam sim ser separadas por gênero. O que podemos perceber da fala da docente, é o quanto a ideia de que meninas e meninos devem ser separados nas aulas está arraigada na formação dos professores.

O motivo de tantas meninas e em contextos diferentes, com as mesmas queixas sobre a falta de atrativos nas aulas, a desorganização, o não planejamento e inclusive a aluna pedindo para que a ensinem jogar, me permitiu indagar: que aulas são ministradas? Para os professores, a não participação feminina é culpa das próprias meninas que não se interessam pelas atividades. Mas, que atividades são estas? Há direcionamento, mediação nas aulas? O que está nas entrelinhas, que surpreendeu ao ler o apelo da aluna é que, as meninas tem interesse nas aulas de Educação Física, mas para participar precisam aprender, isto é, ter acesso ao que está sendo proposto. Nesse sentido, cabe lembrar que os esportes femininos estão cada vez mais em voga, as atletas cada vez mais reconhecidas e as meninas tendem

a se espelhar nestas mulheres para também participarem de atividades físicas e esportivas. Elas almejam participar das aulas, o que falta é que professores e professoras tenham a sensibilidade de perceber que correr, saltar, pular e chutar não é coisa somente de menino, mas de todos/as meninos e meninas. As meninas necessitam das mesmas oportunidades que meninos para que cada vez mais possam sentir-se seguras em participar e crescer nas aulas de Educação Física.

Souza Junior (2003) relatou em seu trabalho como se deu sua intervenção na escola em que realizou a pesquisa. O intuito do pesquisador foi de entender como ocorria a prática do futebol em turmas mistas de Educação Física, com uma turma de 8ª série, onde o professor/pesquisador implementou um programa de futebol para a turma, a finalidade do programa era de que o pesquisador pudesse compreender as dificuldades ou facilidades do trabalho coeducativo, além de vivenciar a coeducação sob a ótica docente e assim analisar as questões de gênero pertencentes a este contexto.

O período de atuação do pesquisador foi de um trimestre. Houve resistência em participar das aulas, tanto de meninos quanto de meninas, os meninos se recusaram a participar das aulas nos moldes planejado pelo professor/pesquisador, já as meninas não participaram mais por medo do desconhecido que por simples rejeição. É importante ressaltar que mesmo com resistência as meninas participaram das aulas planejadas pelo pesquisador. Isso nos remete ao fato de que, ainda que fosse um tema visto, erroneamente como masculino, o futebol, as meninas participaram das aulas, pois havia um planejamento, uma finalidade que antes não se encontrava nas atividades e uma discussão sobre o que ocorria também antes não foram apresentadas. Embora a participação tenha ocorrido nas aulas do pesquisador

e não do professor da turma, o intuito das aulas era de trabalhar as relações de gênero presentes nas aulas de futebol, e isso aconteceu.

A pesquisa de Souza Jr. (2003) demonstra que é possível reverter a situação se houver planejamento a partir do contexto, objetivos de médio e longo prazo levando em conta a problemática da não participação, mediação docente, intencionalidade pedagógica, etc.

Não é fácil modificar uma situação que está arraigada na cultura, mas é possível sensibilizar alunos/as para que compreendam a importância de ser sujeito no processo educacional.

## 8. REFERÊNCIAS

- ALTMANN, H. Rompendo as barreiras de gênero: Marias (e) homens na Educação Física. Dissertação (mestrado). Programa de pós-graduação em Educação. Belo Horizonte, MG. UFMG, 1998.
- AGUIAR, A. A. D. Meninas de costas: análise do currículo de Educação Física e a construção da identidade feminina. Dissertação (mestrado). Programa de Mestrado em Gestão e Práticas educacionais. São Paulo, 2014.
- ANDRADE, E. B; DEVIDE, F. Auto exclusão nas aulas mistas de Educação Física escolar: representações de alunas do ensino médio sob o enfoque de gênero. The FIEP Boletim. Foz do Iguaçu. 2006.
- AMORÓS, C; ÁLVAREZ, A.M. Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización, volume 3, Madrid, Minerva Ediciones, 2007.
- BADINTER, E. XY – Sobre a identidade masculina. Trad. Maria Ignez Duque Estrada. 2a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993, 266p.
- BATISTA, G; GONÇALVES JÚNIOR, L; A Educação Física Escolar no período da ditadura militar: análise de depoimento de ex-alunos da cidade de Brotas/SP. In: III Seminário de estudos em Educação Física Escolar. CEEFE/UFSCar, 2010.
- BEAUVOIR, S. O segundo sexo. 7ª ed. Editora Nova fronteira, 2016.
- BETTI, I. C. R. O prazer em aulas de Educação Física escolar: a perspectiva discente. Campinas: UNICAMP, 1992. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação Física.
- BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? Motriz. Vol. 1, N. 1, junho, 1995, p. 25-31.
- BONAL, X; TOMÉ, A. El sexismo como fuente de desigualdades. 2 ed. Sevilla, out, 1998.
- BOURDIEU, P. A dominação masculina. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2010.
- BOURDIEU, P. Meditações Pascalianas. Tradução: Sérgio Miceli. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2001.
- BOURDIEU, P. O senso prático. Tradução: Maria Ferreira. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 2009.
- BOURDIEU, P. Razões práticas. Sobre a teoria da ação. 10 ed. Campinas, São Paulo, Papirus, 2011.
- BRACHT, V. Sociologia crítica do esporte: uma introdução. 3ª edição, Ijuí: Unijuí, 2005.

BRANDOLIN, F; KOSLINSKI, M.C; SOARES, A.J.G. A percepção dos alunos sobre a Educação Física no Ensino médio. Revista de Educação Física, volume 26, n 4. Universidade Estadual de Maringá, 2015.

BRASIL, Carta de Lei de 25 de março de 1824. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm)>. Acesso em: out, 2018.

BRASIL, Decreto de lei nº 69.450, 1971. disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-69450-1-novembro-1971-418208-publicacaooriginal-1-pe.html>. acesso em: out, 2018.

BRASIL, Lei de diretrizes e bases da educação; 1961. disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. acesso em: out, 2018.

BRASIL, Lei de diretrizes e bases da educação; 1971. disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>, acesso em: out, 2018.

BRASIL, Lei de diretrizes e bases da educação; 1996. disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9394-20-dezembro-1996-362578-publicacaooriginal-1-pl.html>. acesso em: out, 2018.

BRASIL, LEI n 34, DE 16/03/1846. Dá nova organização às escolas de instrução primária, e cria uma escola normal. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/norma/139680>>. Acesso em: set, 2018.

BRASIL. Lei de 15 de outubro de 1827. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Disponível em:<<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/doimperio>>. Acesso em: set, 2018.

BRITO, L T, SANTOS, M P. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão, Rev Bras Educ Fís Esporte, (São Paulo) 2013 Abr-Jun; 27(2):235-46.

BUTLER, J. Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2008.

CISNE, M. Feminismo e marxismo: apontamentos teórico-políticos para o enfrentamento das desigualdades sociais. Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 132, maio/ago. 2018. p. 211-230.

CISNE, M; GURGEL, T. Feminismo, estado e políticas públicas: desafios em tempos neoliberais para a autonomia das mulheres. SER social, Brasília, volume 10, n 22, jan/jun, 2008. p. 69-96.

COLLING, A. M. Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história. Dourados, MS. Editora UFGD, 2014.

CONDÉ, P.P. De Escola Normal a Escola Mista: a evolução de uma instituição tradicionalmente feminina do início do século XX para uma escola mista, Revista Científica Fagoc Multidisciplinar, Volume I – 2016.

CONNELL, R W. Masculinidades. México: UNAM/PUEG; 2003.

COSTA JÚNIOR, A.R. Meninas na Educação Física: Exclusões e participações no Ensino Médio. dissertação (mestrado), programa de pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

COSTA, M. R. F. & SILVA, R. G. A Educação Física e a co-educação ou diferença? Ciências do Esporte. Campinas, v. 23, n. 2,. p. 43-54, 2002.

COSTA, M. R. F.; SILVA, R. G. & AVILA, A. B. Relações de gênero no cotidiano das aulas de Educação Física de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> Série do Ensino Fundamental. In: Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto Dos Países de Língua Portuguesa, 8, 2000, Lisboa. Anais... Lisboa: utl, 2000. P. 167-168.

DAOLIO, J. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de se transformar meninas em antas. In: ROMERO, E. (Org.) Corpo, mulher e sociedade. Campinas: Papirus, 1995. p. 99 – 108.

DAOLIO, J. Da cultura do corpo. Papirus, Campinas, 1995.

DAOLIO, J. Educação Física e o Conceito de Cultura. Campinas: Autores Associados, 2004.

DAOLIO, J; Os significados do corpo na cultura e as implicações para a educação física. Revista Movimento, ano 2, n 2, p. 24-28; 1995.

DARIDO, S. Educação física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S.; RANGEL, I. Educação Física na Escola – implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2011.

DEVIDE, F; ANDRADE, E. B. Auto-exclusão nas aulas mistas de Educação Física escolar: representações de alunas do Ensino Médio sob enfoque de gênero. FIEP Bulletin, Foz do Iguaçu, v. 76, p. 318-321, 2006.

DORNELLES. P.G. Destinos distintos? A separação de meninos e meninas nas aulas de Educação Física na perspectiva de gênero. Dissertação (mestrado). Programa de pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

DUBET, F. A escola “embarçada” com a educação mista. Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 25, p. 9-20, abr./jun. 2018.

FARIA, N; NOBRE, M. O que é ser mulher? O que é ser homem? Subsídios para uma discussão de gênero, 2003



- FERREIRA, 2002. FERREIRA, N.S de A. As pesquisas denominadas “Estado da arte”. Educação e Sociedade, ano XXIII, nº 79. agosto, 2002. p.257-272.
- FINCO, D; VIANNA, C. Meninos e meninas na educação infantil: uma questão de gênero e poder. Cadernos Pagu, n 33, Campinas, jul-dez, 2008.
- FIRMINO, F.H; PORCHAT, P. Feminismo, identidade e gênero em Judith Butler: apontamentos a partir de “problemas de gênero”. Revista Brasileira de Psicologia e Educação, v. 19, n. 1, jun. 2017. p.51-61.
- FRANÇA, F.F; CEZAR, K.P.L; FELIPE, D.A; CALSA, G.C. A coeducação dos sexos na escola pública brasileira: 1870-1932. Universidade Estadual de Maringá, 2007.
- GARRETAS, M.M.R. La Libertad Femenina en las Instituciones Religiosas Medievales. Universidad de Barcelona, 1998.
- GOELLNER, S.V. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. Cadernos de formação RCBE, p.71-83, mar. 2010.
- GOELLNER, S.V. Bela, maternal e feminina: imagens da mulher na Revista Educação Physica. Ijuí: Editora Unijuí, 2003.
- GOLDENBERG, M. Gênero, o “corpo” e “imitação prestigiosa” na cultura brasileira. Saúde Social. São Paulo, v-20, p.543-553. 2011.
- GRUGEON, E. “Implicaciones del género en la cultura del pátio de recreo”. In: WOODS, Peter e HAMMERLEY, Martyn. Gênero, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos. Barcelona: Ministério de Educação e Ciência, pp. 23-47.1995.
- HAHNER, J. A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850-1937. São Paulo, Editora Brasiliense,1981.
- HAHNER, J. A mulher brasileira e suas lutas sociais e políticas: 1850 – 1937. São Paulo, editora Brasiliense, 1981.
- IVENICKI, A.; CANEN A. G. Metodologia da pesquisa: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2016.
- KIERKEGAARD, S.A. O conceito de angústia. Lisboa, Hemus, 1968. In: COLLING, A. M. Tempos diferentes, discursos iguais: a construção do corpo feminino na história. Dourados, MS. Editora UFGD, 2014.
- LISBOA, Teresa Kleba. O empoderamento como estratégia de inclusão das mulheres nas políticas sociais. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008
- LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós estruturalista. Petrópolis, RJ. Editora Vozes, 1997.
- LOURO, GUACIRA LOPES; Prendas e antiprendas: uma escola de mulheres. 1ª edição. Editora da Universidade, UFRGS, 1987.

MARIANO, M; ALTMANN, H. Educação Física na Educação infantil: educando crianças ou meninos e meninas? Cadernos Pagu, n 46, jan-abr, 2016.

MELLO, L M. Meninos e meninas como reféns de uma sociedade sexista. Revista Motricidade, Santa Maria da Feira-Portugal, n. 2, 2002.

MELLO, S.A; ALVES, E.C; CARVALHO, L.B; PINHEIRO, W.B. Da educação patriarcal às escolas mistas. Interfaces da Educação, Paranaíba, v.2, n.5, 2011. p.32-49.

MELO, C.N. Participação das mulheres na história da escola mista no Pará-1870/1901. Dissertação (mestrado). Programa de pós-graduação em Educação. Universidade federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MENNESSON, C. 'Hard' woman and 'soft' woman. International Review For The Sociology of Sport, Londres, v. 35, n. 1, p.21-33, 2000.

MORENO, M. Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna, 80 p; 2003.

MOURÃO, L. Vozes femininas e o Esporte Olímpico no Brasil. In: TURINO, M.; DACOSTA, L. (org.). Coletânea de textos em estudos olímpicos. Rio de Janeiro: Gama Filho, v. 1; 2002. p.831-849.

MUNIZ, D.C.G. Meninos e meninas na escola: a modelagem da diferença. Feminismos: teorias e perspectivas. Textos de história, volume 8, n1/2, 2000.

NARVAZ, M.G; KOLLER, S.H. Famílias e patriarcado: da prescrição normativa à subversão criativa. Psicologia e Sociedade, volume 18, n.1, 2006.p.49-55.

NERI, Cristiane Soares Carneiro. Feminismo na Idade Média: conhecendo a cidade das damas. Revista Gênero e Direito. n.1, 2013. P.68-85.

NOGUEIRA, M.A; NOGUEIRA, C.M.M; Bourdieu Pensa a Educação. Revista Educação. Editora Segmento, 2004.

PARANÁ. Diretrizes Curriculares de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Curitiba, 2010.

PINI, M C, A mulher no esporte: fisiologia esportiva. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978. p.204-220.

PISCITELLI, A. Re-criando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, Leila (Org.). A prática feminista e o conceito de gênero. Campinas: IFCH-Unicamp, 2001.

ROMERO, E. A Educação Física a serviço da ideologia sexista. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. Nº15, V.3, p. 226-233, Campinas: 1994.

ROUSSEAU, J.J; Emílio; ou da Educação. Tradução: Sérgio Milliet. 3 ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1995.

SAFFIOTTI, H. Gênero, patriarcado, violência. Perseu, Abramo. São Paulo, 2004.

SANT'ANNA, D B, História da Beleza No Brasil, São Paulo, Contexto, 2014.

SCOTT, J. Gênero uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. Porto Alegre, UFRGS, 1990.

SCOTT, J. Gênero uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade. 20 (2). Porto Alegre, UFRGS, 1995. P.71-95

SOARES, C.L. Educação física: raízes europeias e Brasil. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

SOUZA JÚNIOR, O M, DARIDO, S C; Influências da cultura escolar no desenvolvimento de propostas coeducativas em aulas de Educação Física Motriz, v.9, n.3, p.143-151, Rio Claro; 2003.

SOUZA JÚNIOR, O. M. Coeducação, futebol e educação física escolar. Dissertação (mestrado). Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2003.

SOUZA. E.S. Meninos à marcha! Meninas à sombra! A história da Educação Física em Belo Horizonte (1897-1994). Tese (doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SOUZA. E.S; ALTMANN, H. Meninos e meninas: expectativas corporais e implicações na educação física escolar. Cadernos Cedes, Ano XIX, n. 48, ago. 1999.

STELLMANN, 2007. STELLMANN, R. A masculinidade na clínica. Dissertação, mestrado em psicologia. PUC-RJ, Rio de Janeiro, 2007.

THORNE, B. Gender play: girls and boy in school. Rutgers University Press. United States, 1993.

UFPR, Departamento de Educação Física. ([www.bio.ufpr.br/portal/def/docentes](http://www.bio.ufpr.br/portal/def/docentes)). Acesso em agosto: 2018.

WALTER, Margaret. Feminism. A very short Introduction. New York: Oxford, 2005

WENETZ, I. Gênero e sexualidade nas brincadeiras do recreio. Dissertação (mestrado). Programa de pós-graduação em Ciências do Movimento Humano. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.